AKADEMISK KUNNSKAP OG PEDAGOGISK FAGLIGHET I BARNEHAGEN



Mari Pettersvold, Jan Jaap Rothuizen og Solveig Østrem (red.)

CAPPELEN DAMM AKADEMISK

OPEN ACCESS

Akademisk kunnskap og pedagogisk faglighet i barnehagen

Mari Pettersvold, Jan Jaap Rothuizen og
Solveig Østrem (red.)

Akademisk kunnskap og pedagogisk faglighet i barnehagen

CAPPELEN DAMM AKADEMISK

Boka er utgitt med støtte fra OsloMet – storbyuniversitetet, Via University College og Universitetet i Sørøst-Norge.

ISBN Heftet utgave: 9788202825522
ISBN PDF: 9788202805999
ISBN EPUB: 9788202827502
ISBN HTML: 9788202827519
ISBN XML: 9788202827526
DOI: https://doi.org/10.23865/noasp.55

Dette er en fagfellevurdert antologi med unntak av kapittel 1 og kapittel 10.

Omslagsbilde: Getty Images
Omslagsdesign: Cappelen Damm AS
Cappelen Damm Akademisk/NOASP
noasp@cappelendamm.no

Innhold

KAPITTEL 1

Barnehagefaglig master i praksis

Mari Pettersvold Universitetet i Sørøst-Norge
Jan Jaap Rothuizen VIA University College
Solveig Østrem OsloMet – storbyuniversitetet

Denne boka handler om kunnskapssøkende pedagoger, og om hva som skjer i møtet mellom akademisk kunnskap og barnehagefaglig pedagogisk praksis. Hovedpersonene i boka er barnehagelærere i norske barnehager og pedagoger i danske daginstitusjoner som ikke har slått seg til ro med at deres grunnutdanning er tilstrekkelig i møte med de komplekse oppgavene de står overfor, og som har gått videre og tatt en barnehagefaglig masterutdanning.

Boka har et dobbelt sikte. For det første presenteres ny empirisk kunnskap om hvordan kompetanse på masternivå anvendes i barnehagen, og hvordan akademisk kunnskap gis relevans for barnehagens praksis. Vi er opptatt av hva pedagoger med masterutdanning selv gir uttrykk for at de er blitt bedre rustet til, og hvilke vilkår som må være til stede for at kompetansen skal komme barnehagen til gode. Hva gjør kompetansen de har tilegnet seg gjennom masterutdanningen, med deres måte å være pedagog på – i relasjon til barna, kollegaene og fagmiljøet, i møte med samarbeidsparter utenfor barnehagen og i forholdet til myndigheter og myndighetspersoner? Med andre ord: Hvordan setter den akademiske utdanningen spor i barnehagens pedagogiske praksis?

For det andre utforskes spørsmålet om forholdet mellom (akademisk) kunnskap og pedagogisk praksis mer prinsipielt. Ved å se masterutdannede barnehagelæreres erfaringer i lys av kunnskapsteori, profesjonsteori og pedagogisk teori forsøker vi å bidra til diskusjonen om hva pedagogisk faglighet kan bety. Etter at hvert av bidragene i studien er presentert, vil vi i

Sitering: Pettersvold, M., Rothuizen, J. J. & Østrem, S. (2023). Barnehagefaglig master i praksis. I M. Pettersvold, J. J. Rothuizen & S. Østrem (Red.), *Akademisk kunnskap og pedagogisk faglighet i barnehagen* (Kap. 1, s. 7–19). Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.55.ch1

avslutningskapitlet forsøke å identifisere spenninger knyttet til den akademiske utdanningen og til det å ansette masterutdannede barnehagelærere i pedagogiske stillinger i barnehagen.

Bakgrunn: Flere tar masterutdanning

Stadig flere barnehagelærere har masterutdanning. I Norge er det også en uttalt politisk ambisjon at det skal ansettes flere masterutdannede barnehagelærere. Både i Norge og Danmark ser vi økende etterspørsel etter mer kompetanse i barnehagen og flere karriereveier for barnehagelærere og pedagoger. Dermed er det også behov for å tenke nytt, og for å finne ut mer om hvordan akademisk utdanning kan kvalifisere for pedagogisk arbeid og bli en ressurs for barnehagen. Vi håper forskningen som presenteres i boka, vil inngå i diskusjonen om hvordan pedagogisk arbeid kan utvikles og forbedres. I avslutningskapitlet vil vi komme inn på spørsmål om hva det kan bety for innrettingen av masterutdanningene dersom hensikten med utdanningen er at den masterutdannede pedagogen skal kunne bidra til utvikling av både sin egen praksis og den felles (lokale) praksisen i barnehagen.

Fram til nå har kompetanse på masternivå i stor grad vært et spørsmål om enkeltpersoners ønske om mer kunnskap. Det har vært nokså vilkårlig og tilfeldig hvordan denne kompetansen har kommet barnehagen til gode, og om kompetansen kommer til nytte, har i stor grad vært avhengig av hvordan kompetansen blir verdsatt for hver enkelt på hans eller hennes arbeidsplass (Pettersvold & Østrem, 2018). Høsten 2019 ansatte barnehagekjeden Kanvas (2019) de første sju barnehagelektorene, men før dette var det ikke egne stillingskategorier for barnehagelærere med masterutdanning. Det er sjelden masterutdanning er et formalisert krav for stillinger i barnehagen. Ved stillingsutlysninger kan samtidig søkere med mastergrad ha et fortrinn sammenliknet med søkere uten denne kompetansen. Men det kan også forholde seg motsatt; at masterutdanning ikke er et fortrinn, fordi en barnehagelærer med denne kompetansen betraktes som en som er på vei videre. Det kan også være at man regnes som overkvalifisert, i betydningen at barnehagen ikke ser verdien av kompetansen. En barnehagelærer med masterutdanning vil også kunne oppfattes som en som vil gi barnehagen høyere lønnsutgifter enn en ansatt uten slik utdanning.

Å tematisere muligheten til å anvende kompetanse man har tilegnet seg gjennom et akademisk studium, i barnehagen, innebærer å se på forholdet

mellom kompetanse, profesjonsfellesskap og arbeidsdeling. Hva som kan være mulige oppgaver for barnehagelærere med masterutdanning, og hva som er avgjørende for at kompetansen skal kunne tas i bruk på en måte som styrker barnehagen og profesjonen, utdypes i en artikkel om barnehagelærere med masterutdanning (Pettersvold & Østrem, 2018). Spørsmålet som diskuteres i artikkelen, er hva som kan være avgjørende hensyn for at barnehagelærere med masterutdanning skal kunne bidra til å styrke og myndiggjøre profesjonen i å forvalte samfunnsmandatet i hele dets bredde og kompleksitet. Det kan dreie seg om to ulike strategier; en pedagogisk strategi som går ut på å utvide handlingsrommet, og en profesjonsstrategi som går ut på å få økt legitimitet og status. Hvordan disse strategiene konkret utspiller seg, kommer til syne i flere av de empirisk baserte kapitlene i boka. Antologien er også et bidrag til en videre diskusjon om hvilke strukturelle tiltak som kan fremme anvendelse av masterutdannede pedagogers kompetanse i barnehagen og forankre bruk av kompetansen institusjonelt.

Det er barnehagelærerne og deres kompetanse oppmerksomheten rettes mot her. Men andre profesjonsutøvere, som sykepleiere, barnevernspedagoger og lærere, kan forhåpentligvis også ha nytte av diskusjonene vi fører i boka, da de står overfor mange av de problemstillingene vi har nevnt og kommer nærmere inn på.

Forskningsprosjektet *Barnehagefaglig master i praksis*

Bokutgivelsen springer ut av forskningsprosjektet «Barnehagefaglig master i praksis» (BaMaP), som er et samarbeidsprosjekt mellom forskere ved én dansk og to norske utdanningsinstitusjoner, henholdsvis VIA University College i Århus, OsloMet – storbyuniversitetet og Universitetet i Sørøst-Norge (USN). Målet med prosjektet har vært å utvide kunnskapen om hvordan barnehagelærere med barnehagefaglig masterutdanning erfarer at deres kompetanse blir anvendt, og om hvordan kompetansen kommer barnehagen til gode og gis muligheter i sektoren.

Flere av bidragsyterne har selv undervist ved masterutdanning for barnehagelærere i mange år. Møtene med stadig nye – og stadig flere – masterstudenter har både gitt et verdifullt innblikk i hvilke faglige spørsmål de er opptatt av, og gjort oss nysgjerrige på hva de erfarer etter at de har fullført utdanningen. Vi er også opptatt av hvordan utdanningen kan utvikles slik at den ikke bare legger grunnlaget for videre faglige fordypning,

men også blir mest mulig relevant for pedagogisk arbeid i barnehagen. Mari Pettersvold og Solveig Østrem gjennomførte i 2018 en mindre spørreundersøkelse, med 33 respondenter, som vi betraktet som «et første lite bidrag til kunnskap om hva barnehagelærere med mastergrad kan tilføre barnehagen, og som en pilotstudie der vi prøver ut noen spørsmål og noen framgangsmåter» (Pettersvold & Østrem, 2018, s. 72). Pilotstudien ble en begynnelse på noe vi hadde ambisjoner om å utvikle videre.

I arbeidet med å utvikle prosjektet gjorde vi noen forsøk på å finne eksterne finansieringskilder, men da vi valgte ikke å prioritere tidkrevende søknadsprosesser med usikkert resultat, ble løsningen å gjennomføre prosjektet i løpet av den forskningstiden som inngår i våre egne stillinger. OsloMet har også bidratt ved at en doktorgradsstipendiat, Kristina Axelsen Ivarson, er tilknyttet prosjektet. I tillegg har Utdanningsforbundet finansiert et delprosjekt, nemlig en spørreskjemaundersøkelse som er gjennomført av Lars Gulbrandsen og Olav Kasin.

Det har i lengre tid vært et samarbeid mellom de norske forskerne som initierte prosjektet, og forskere fra VIA University College i Danmark. Utgangspunktet for samarbeidet har vært en felles interesse for pedagogers faglighet. Denne interessen er bakgrunnen for at det som startet som et prosjekt innenfor en norsk barnehagekontekst, ble et samarbeidsprosjekt med en forventning om at undersøkelser i forskjellige kontekster og tradisjoner kan berike forståelsen av hva en barnehagefaglig master i praksis kan innebære.

Våren 2020 var en prosjektgruppe etablert, og den første fysiske samlingen fant sted i september 2021. Innsamling av datamateriale for hvert av delprosjektene har funnet sted i perioden november 2020 til oktober 2022. Foreløpige resultater er presentert og diskutert innad i prosjektgruppa, og de er lagt fram på noen konferanser der temaet har vært aktuelt. Antologien som nå foreligger, er å anse som sluttrapport for prosjektet.

Empirisk og teoretisk grunnlag

Det empiriske materialet som ligger til grunn for antologien, er kvalitative intervjuer med til sammen 38 masterutdannede barnehagelærere som arbeider i norske og danske barnehager, samt svar på en spørreundersøkelse som er sendt ut til alle norske barnehager (Kasin & Gulbrandsen, 2022). Antologien er også basert på historisk materiale og dokumenter som synliggjør framveksten av videreutdanninger generelt og masterutdanning

spesielt. I våre analyser av det empiriske materialet har vi brukt begreper og innsikter fra kunnskapsteori, profesjonsteori og pedagogisk teori.

Kunnskapsteoretiske forståelser er orientert mot forholdet mellom kunnskap og handling og mellom praktisk kunnskap og teoretisk kunnskap. De profesjonsteoretiske forståelsene vi trekker veksler på, kommer hovedsakelig fra Andrew Abbott, som i sine empirisk funderte overveielser legger vekt på resonneringens og begrunnelsenes betydning for en reflekterende tilstedeværelse og for profesjonsutøvelsens særpreg, synlighet og legitimitet. Videre støtter vi oss på klassisk pedagogisk teori, som legger til grunn at pedagogisk praksis retter seg mot den paradoksale oppgaven som ligger i å oppfordre til selvvirksomhet og selvbestemmelse, vel vitende om at barnet ikke kan oppnå slik selvstendighet uten hjelp og støtte. Pedagogikk oppfattes her som samspill, og den er preget av en uforutsigbarhet som inviterer til improvisasjon og en løpende avveining av om man er på rett vei. Vi har å gjøre med et komplekst felt, noe som gir pedagogen stort ansvar.

Det som kjennetegner pedagogens kjerneoppgave, er at den er en verdibasert oppgave som handler om å utøve god pedagogikk i stadig skiftende situasjoner. Det betyr at:

- Pedagoger skal ha praktisk evne til å utøve pedagogikk.
- Pedagoger skal ha praktisk evne til å forholde seg spørrende, undersøkende og resonnerende.
- Pedagoger skal kunne stå inne for at det utøves god pedagogikk, og han eller hun vil derfor også anstrenge seg for å undersøke, vurdere og utvikle praksis.
- Pedagoger skal kunne gjøre seg gjeldende i møtestedene mellom pedagogens faglighet og feltets aktører.

Når vi i dette prosjektet undersøker hvordan barnehagelærernes akademiske utdanning setter spor i barnehagens pedagogiske praksis, spør vi om de blir mer kvalifiserte pedagoger ut fra denne forståelsen av hva pedagogikk handler om.

I de enkelte kapitlene gis en nærmere redegjørelse for de teoretiske, metodiske og analytiske grepene som er aktuelle i møte med det empiriske og historiske materialet som presenteres. Her vil vi bare kort knytte noen forbehold til de metodiske tilnærmingene som er valgt. Alle unntatt én av de empiriske undersøkelsene er basert på intervjuer der de masterutdannede selv forteller om egne erfaringer og deler sine tanker om egen

kompetanse, og om hva den kan bety i og for barnehagen. Den siste empiriske undersøkelsen vi trekker veksler på, er en spørreskjemaundersøkelse sendt til styrere i 4713 barnehager om rekruttering av og tilrettelegging for barnehagelærere med masterutdanning. For å få et bredere og mer nyansert bilde av situasjonen kunne disse undersøkelsene med fordel vært supplert med feltarbeid og intervjustudier der andre aktører innenfor barnehagefeltet kommer til orde. Det ville eksempelvis vært interessant å få vite noe om hva kollegaer av de masterutdannede erfarer, og om hvilke tanker representanter for barnehageeierne og barnehagemyndighetene har. Antologien gir altså ikke hele bildet av hvordan masterutdannende barnehagelæreres kompetanse kommer barnehagen til gode, og den kan således leses som en invitasjon til å stille nye spørsmål og søke mer kunnskap.

Dansk og norsk kontekst

Vi som står bak dette prosjektet, har en felles interesse i spørsmålet om hva som kjennetegner pedagogisk faglighet, og om hvordan barnehagen kan utvikles til et best mulig sted å være for barna. Det er noen vesentlige likheter og samtidig noen interessante ulikheter mellom Danmark og Norge som gjør studien aktuell i begge land. Det har ikke vært et uttalt mål å sammenlikne de to landene, men å få fram flere perspektiver og et mer utfyllende bilde.

I begge land er barnehagepedagogikk et fagområde som nesten alle barn og foreldre kommer i berøring med. I begge land er det en tendens til at flere pedagoger tar akademisk videreutdanning. I Danmark gjelder det omkring 10 prosent, i Norge trolig flere, og norske myndigheter har en uttalt ambisjon om at andelen barnehagelærere og styrere med mastergradsutdanning skal øke fram mot 2030. Denne ambisjonen begrunnes med at «[m]astergrad er viktig for å styrke faglig og analytisk-metodisk kompetanse som kreves for å vurdere og videreutvikle barnehagens praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2023, s. 32). I Danmark etterspørres ikke masterutdannede pedagoger i pedagogisk praksis, og akademiske videreutdanninger er heller ikke innrettet mot praksis. Likevel finnes det pedagoger som tar en akademisk videreutdanning ut fra et ønske om å vende tilbake til den konkrete pedagogiske hverdagspraksisen.

Å undersøke de samme problemstillingene i en dansk og en norsk kontekst er interessant både fordi barnehagepedagogikken i de to landene har felles faglige røtter i den frøbelske og den sosialpedagogiske tradisjonen,

og fordi den samme tradisjonen i dag er under press på omtrent samme vis. En undersøkelse om hvordan akademisk utdanning møter praksis i henholdsvis Danmark og Norge, er også interessant med tanke på de forskjellene som synliggjøres.

Noe av det som gjør kontekstene forskjellige, er måten de aktuelle utdanningene er utformet på, og deres institusjonelle forankring. I Norge har man helt siden 1982 kunnet ta hovedfag (tilsvarende master) ved de samme institusjonene som utdanner barnehagelærere, og det var et hovedfag som var utviklet som videreutdanning for barnehagelærere. Masterutdanningen er i dag tett knyttet til profesjonsfeltet, og Utdanningsforbundet, fagforeningen som organiserer et flertall av barnehagelærere, er en pådriver for at kompetanse på masternivå skal anerkjennes i barnehagen. Alle de norske deltakerne som er intervjuet, har en barnehagefaglig masterutdanning fra en institusjon som også utdanner barnehagelærere. I Danmark er de akademiske videreutdanningene i høyere grad knyttet til tradisjonelle akademiske disipliner ved de etablerte universitetene. De har mindre nærhet til barnehagefeltet og til profesjonen enn tilfellet er for de norske masterutdanningene.[1] Kandidatutdanningen i Danmark kan bare tas ved et universitet, ikke ved profesjonshøgskolene der man tar sin pedagogutdanning.

Ved siden av de substansielle forskjellene er begrepsbruken ulik, så for å unngå misforståelser kan det være på sin plass å forklare noen ord:

I Danmark anvendes fortsatt betegnelsen «kandidat» for et fullført akademisk studium på nivå og med omfang tilsvarende masterutdanning i Norge. Masterbetegnelsen anvendes for ettårige akademiske overbygninger som gir «en anerkendt akademisk videreuddannelse på dit CV», som det heter på hjemmesiden til DPU (Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse, 2022), uten at det framgår hva det mer presist innebærer. Også stillingsbetegnelsene og betegnelsen på den pedagogiske institusjonen er forskjellige. En norsk *barnehage* tilsvarer en dansk *daginstitution* eller et *dagtilbud*. I Danmark gjennomfører man en tre og et halvt år lang *pædagoguddannelse* og får arbeid som *pædagog*. I Norge får man etter endt *barnehagelærerutdanning* yrkestittelen *barnehagelærer*, mens stillingsbetegnelsen de fleste barnehagelærerne har i barnehagen, er *pedagogisk leder*.

1 Av den grunn ble det i 2014 innledet et formelt samarbeid mellom VIA University College og Universitetet i Sørøst-Norge om å tilby masterutdanning i barnehagepedagogikk og profesjonskunnskap for studenter i Danmark. På grunn av de mange institusjonelle endringene som har funnet sted i både Danmark og Norge, er ikke avtalen blitt forlenget.

Det vil si at man har det pedagogiske ansvaret for en avdeling. I Danmark er *pædagogisk leder* betegnelsen på daginstitusjonens faglige og administrative leder, tilsvarende stillingen som i Norge kalles *barnehagestyrer* eller bare *styrer*. I Danmark har man dessuten ofte en dagtilbudsleder som er leder for en klynge av flere (sju–ti) daginstitusjoner.

Bidrag til ny kunnskap om kompetanse i barnehagen

Denne antologien er skrevet i en tid da det finnes mange barnehagelærere med masterutdanning, og da det hele tiden utdannes flere, samtidig som ingen helt vet hva vi vil med dem, eller hvor de skal være. I et temanummer i tidsskriftet *Barnehagefolk* skrev noen av oss som står bak denne antologien, et fiktivt velkomstbrev datert januar 2030 til en nyansatt med masterutdanning. Brevet begynner slik:

> Velkommen til deg, barnehagelærer med masterutdanning!
> Vi er virkelig glade for at du har takket ja til stilling hos oss. Vi har forventninger til at en barnehagelærer med din kunnskap og erfaring vil bidra positivt i vårt kontinuerlige arbeid med å utvikle barnehagens pedagogiske praksis. Vi som jobber i barnehagen, vet at det behøves variert kunnskap og et rikholdig repertoar av kompetanser og ferdigheter. *Hva slags* kunnskap som behøves, og *hvilke* kompetanser og ferdigheter som bør utvikles, er imidlertid ikke alltid like opplagt. Vi håper du vil kunne hjelpe oss i arbeidet med å sette ord på dette. (Kasin et al., 2022, s. 32)

De empiriske undersøkelsene som presenteres i denne antologien, gir noen svar på hvordan en masterutdannet barnehagelærer med sin kunnskap og erfaring kan bidra i det kontinuerlige arbeidet med å utvikle barnehagens pedagogiske praksis. De 38 barnehagelærerne og pedagogene som er intervjuet, setter ord på «hva slags kunnskap som behøves, og hvilke kompetanser og ferdigheter som bør utvikles». I antologien belyses disse spørsmålene også fra et historisk perspektiv: To av kapitlene omhandler henholdsvis framveksten av et hovedfag i barnehagepedagogikk i Norge og utviklingen av videreutdanninger for pedagoger i Danmark. Dermed blir det tydelig at spørsmålet om hvilken kompetanse som trengs, og hvordan akademisk kunnskap kan få betydning for praksis, aldri er løsrevet

fra sin samfunnsmessige og historiske kontekst. Forholdet mellom kunnskap, profesjonsutøvelse og pedagogikk må stadig belyses på nye måter, og spørsmålet om hva som skjer i møtet mellom akademisk kunnskap og pedagogisk praksis, vil aldri få et uttømmende svar. Men noen svar får vi gjennom bidragene i denne antologien. I det følgende gir vi en kortfattet presentasjon av hvert av kapitlene.

I kapittel 2 tar Anne Greve for seg hva som ble vektlagt da hovedfag i barnehagepedagogikk ble opprettet ved Barnevernsakademiet i Oslo i 1982. Initiativtaker og pådriver for å få etablert et hovedfag for barnehagelærere var daværende rektor Eva Balke. Med utgangspunkt i notater og dokumenter fra Balkes arkiv har Greve undersøkt hvilke argumenter som ble brukt overfor myndigheter, andre utdanningsinstitusjoner og ansatte ved barnehagelærerutdanningen for å få tilslutning til et slikt hovedfag. Vektlegging av barnehagepedagogikk som eget fag er noe av det som trer fram. Hovedfaget skulle i første rekke være sertifiserende for dem som skulle utdanne barnehagelærere. Det ble lagt vekt på at barnehagelærere skulle utdannes av personer med god kjennskap til barnehagens pedagogikk. Samtidig var det en uttalt frykt for at et hovedfag ville true identiteten som barnehagelærer på grunn av akademisering og større avstand til praksisfeltet.

I Danmark finnes ingen utdanningstilbud tilsvarende hovedfaget eller masterutdanningen i Norge. I kapittel 3 spør Jan Jaap Rothuizen og Sisse Due hvordan det har seg at den akademiske videreutdanningen for pedagoger ikke er videreutdanning i faget de er utdannet i, og om det kunne vært annerledes. Forfatterne presenterer et historisk riss over utdanning og videreutdanning av pedagoger i Danmark, og viser at man ikke på noe tidspunkt har lykkes med å forankre profesjonalitet i pedagogikk som fagdisiplin. Det mener de det er god grunn til å gjøre noe med, ikke minst i lys av det de ser som en utopisk, men utbredt forestilling om at et liberalt demokrati kan styres gjennom optimalisering av menneskelige ressurser.

I kapittel 4 undersøker Olav Kasin hva slags betydning masterutdanning kan ha som kunnskapsbase for praksis i barnehagen. Han tar utgangspunkt i særpreg ved barnehagelærerprofesjonen, som at barnas behov for omsorg, lek, læring og danning ses i sammenheng, og at det jobbes for en barnesentrert pedagogikk. Diskusjonen som føres, er basert på intervjuer med tolv masterutdannede barnehagelærere, og spesielt vektlegges det de sier om sin egen profesjonsutøvelse i barnehagen. Betydningen av utdanningen viser

hvordan de utøver profesjonalitet i det Kasin kaller et kunnskapssosiologisk handlingsrom, det vil si at de har en reflektert tilstedeværelse i selve arbeidet, der ulike former for kunnskap artikuleres, diskuteres, kritiseres og endres.

Kapittel 5, av Olav Kasin og Solveig Østrem, handler om hvilke vilkår masterutdannende barnehagelærere møter i barnehagen. Det empiriske grunnlaget er en landsomfattende surveyundersøkelse, og intervjuene med de tolv barnehagelærerne med masterutdanning som er nevnt i kapittel 4. Noe av det som kommer fram, er at det i liten er grad utviklet egne stillinger og arbeidsoppgaver for barnehagelærere med masterutdanning, men at det er et handlingsrom innenfor eksisterende stillingsstruktur. Manglende anerkjennelse oppleves som en begrensning. Forfatterne argumenterer for at med noen tydeligere grep som kan bidra til at kompetanse på masternivå blir anerkjent og kan inngå i en kollektiv satsing, vil det være gode muligheter for at kompetansen kan komme barnehagen og det faglige fellesskapet til gode.

I kapittel 6 undersøker Sisse Due og Jan Jaap Rothuizen sammenhenger mellom livshistorie, akademisk utdanning, pedagogisk faglighet og institusjonspraksis. I den aktuelle studien følges fire pedagoger med kandidatutdanning som selv ønsket å komme tilbake til pedagogisk hverdagspraksis. Det er spesielt én av disse fire oppmerksomheten rettes mot. Hennes erfaringer synliggjør de komplekse sammenhengene mellom livshistorieerfaringer, akademisk utdanning, pedagogisk kompetanse og institusjonell praksis. Forfatterne diskuterer hvilke forventninger man kan ha til en akademisk videreutdanning som skal ha relevans for den pedagogiske hverdagen, og hvordan fagfeltet aksepterer og tilbyr stillinger til pedagoger med akademisk videreutdanning.

I kapittel 7 undersøker Kristina Axelsen Ivarson hvilken rolle barnehagelærere med masterutdanning har eller tar i det kollegiale fellesskapet. Det empiriske materialet hun tar utgangspunkt i, består av intervjuer med elleve barnehagelærere med masterutdanning. Intervjuene synliggjør at masterutdanning har gitt større trygghet, noe som har hatt betydning for barnehagelærernes mot til å ytre seg kritisk og stille spørsmål ved den pedagogiske praksisen i barnehagen. Det kommer også fram at det å være en kritisk profesjonsutøver kan oppleves utfordrende. Barnehagelærerne forteller om hvordan de møter utfordringene, og om hvordan de justerer rollen sin for å kunne være den profesjonsutøveren de identifiserer seg med.

Kapittel 8 omhandler masterutdanning og styring. Spørsmålet Mari Pettersvold undersøker, er hvordan barnehagelærere med mastergrad posisjonerer seg internt i barnehagen og i eksternt samarbeid. På bakgrunn av intervjuer med elleve barnehagelærere med mastergrad som arbeider i barnehagen, hevder Pettersvold at masterutdanningen har styrket viljen og evnen til å inngå i dialog med eksterne aktører. Noe av det som kommer fram, er hva teoretisk kunnskap og politiske og prinsipielle dimensjoner betyr for posisjoneringen. Verdier, viten og vilje følger av hverandre. På grunnlag av det empiriske materialet tar Pettersvold til orde for utprøving av styringsformer som i større grad er basert på tillit, dialog og samskaping. Hun argumenterer for at slike styringsformer kan være nødvendig for å unngå reduserende forenklinger av det som er komplekst, og for å sikre en balanse mellom faglighet og styring.

I kapittel 9 undersøker Solveig Østrem hvordan masterutdannede barnehagelæreres kompetanse kommer til uttrykk. Utgangspunktet er et intervjumateriale der masterutdannende barnehagelærere reflekterer over hvordan de anvender sin kompetanse, og over hva den betyr for barnehagen og for dem selv som profesjonsutøvere. På bakgrunn av det de intervjuede selv uttrykker, ser masterutdanningen ut til å ha styrket barnehagelærernes kompetanse på flere nivåer: For det første har de blitt mer oppmerksom på betydningen av det som skjer her og nå. For det andre har utdanningen gitt dem et tydeligere fagspråk og en ny forståelse av kritikk og uenighet. For det tredje har de fått større faglig trygghet, slik at de evner å formulere et tydelig forsvar for pedagogikken og barnehagens verdier i møte med eksterne aktører.

I det siste og tiende kapitlet samlet vi trådene og diskuterer hva masterutdannede pedagoger og barnehagelærere kan bidra med, hva som støtter opp om de kunnskapsmessige bidragene, og hva som kompliserer det. Vi ser også om eventuelle sammenfall og forskjeller mellom hva de danske pedagogene og de norske barnehagelærerne rapporterer om hva en akademisk utdanning har gitt dem. Vi undersøker om det er mulig å identifisere hva det er som er *virksomt* i utdanningen, og om det i så fall vil være mulig å framheve dette. Til slutt retter vi blikket framover og forsøker å skissere noen muligheter for hvordan barnehagelærere med mastergrad kan gis en plass i barnehagens faglige fellesskap, og hvordan deres akademiske kunnskap kan få betydning for utvikling av pedagogisk faglighet i barnehagen.

Forfatterbiografier

Mari Pettersvold er førsteamanuensis i sosiologi ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hennes primære forskningsinteresse er vilkår for demokrati i barnehagen for så vel barn som ansatte. Myndiggjøring av barn og barnehagelærere går igjen som temaer i undervisning og publikasjoner. Doktoravhandlingen fra 2015 har tittelen *Barns demokratiske deltakelse i barnehagen: Fordring og utfordring.* Blant hennes siste publikasjoner, skrevet sammen med Solveig Østrem, er boka *Profesjonell uro: Barnehagelæreres ansvar, integritet og motstand* (2018) og antologien *Problembarna* (2019) redigert sammen med Solveig Østrem.

Jan Jaap Rothuizen er dosent og forskningsleder for programmet Dannelse og etik ved VIA University College i Danmark. Hans forskning handler blant annet om dannelsen av pedagogers pedagogiske faglighet og pedagogikk som kulturvitenskapelig disiplin. Han er medforfatter av bøkene *Pædagogik og fortælling: Om at forstå, fortolke og forny pædagogisk praksis* (2019), *Det pædagogiske projekt: Om at udøve, undersøge og udvikle pædagogisk praksis* (2020) *og Det pædagogfaglige miljø: Et uenighedsfællesskab* (2023).

Solveig Østrem er professor i pedagogikk ved OsloMet – storbyuniversitetet. Hennes forskningsinteresse er temaer i skjæringspunktet mellom politikk, profesjonsutøvelse, pedagogikk og etikk. Hennes siste bokutgivelse er *Å skrive akademisk: En veiviser for forskere* (2022). Hun har også skrevet bøkene *Barnet som subjekt: Etikk, demokrati og pedagogisk ansvar* (2012) og *Barnehagelæreren som profesjonsutøver* (2016), sistnevnte sammen med Bernt Andreas Hennum. Et mangeårig samarbeid med Mari Pettersvold har blant annet resultert i bøkene *Mestrer, mester ikke: Jakten på det normale barnet* (2012), *Profesjonell uro: Barnehagelæreres ansvar, integritet og motstand* (2018) og antologien *Problembarna: Manualer og metoder i barnehage, skole og barnevern* (2019).

Litteratur

Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (2202, 8. desember). *Viden til handling: Hvorfor tage en masteruddannelse på DPU?* Aarhus Universitet. https://dpu.au.dk/masteruddannelser/viden-til-handling

Kasin, O., Østrem, S., Greve, A. & Pettersvold, M. (2022). Velkommen, masterutdannede! *Barnehagefolk*, *39*(1), 30–34.

Kasin, O. & Gulbrandsen, L. (2022). *Barnehagelærere med masterutdanning: Omfang, rekruttering og tilrettelegging i barnehagen* (Rapport). OsloMet – storbyuniversitetet. https://hdl.handle.net/11250/3028033

Kanvas. (2022, 2. juli). *Kanvas med nye lektorstillinger*. https://www.kanvas.no/nytt-og-nyttig/kanvas-med-nye-lektorstillinger/

Kunnskapsdepartementet. (2023). *Barnehagen for en ny tid: Nasjonal barnehagestrategi mot 2030*. Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/barnehagen-for-en-ny-tid/id2959402/

Pettersvold, M. & Østrem, S. (2018). Barnehagelærere med masterutdanning – potensial for å styrke profesjonen og ivareta barnehagens samfunnsmandat? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, *4*, 69–87. https://doi.org/10.23865/ntpk.v4.720

KAPITTEL 2

Veien til opprettelsen av hovedfag i barnehagepedagogikk – en kamp om å bli tatt på alvor

Anne Greve OsloMet – storbyuniversitetet

Sammendrag: I dette kapitlet tar forfatteren for seg hva som ble vektlagt da det første hovedfaget for barnehagelærere ble opprettet i 1982. Initiativtaker og pådriver for å få etablert et slikt hovedfag var daværende rektor ved Barnevernsakademiet i Oslo, Eva Balke. Med utgangspunkt i notater og dokumenter fra Eva Balkes arkiv ved OsloMet har det vært mulig å studere hvilke argumenter som ble brukt overfor myndigheter, andre utdanningsinstitusjoner og ansatte ved barnehagelærerutdanningen for å få tilslutning til et slikt hovedfag. En gransking av dette materialet viser at det er særlig fire temaer som peker seg ut: vektlegging av barnehagepedagogikken som eget fag, barnehagelærerutdanningens status i universitets- og høgskolesystemet, barnehagelærernes profesjonsidentitet og barnehagelærernes karriereveier. Hovedfaget skulle i første rekke være sertifiserende for metodikklærere som skulle utdanne barnehagelærere. Det ble vektlagt at barnehagelærere skulle utdannes av personer med god kjennskap til barnehagens pedagogikk. Samtidig ble det uttalt en frykt for at et hovedfag skulle true identiteten som barnehagelærer ved at hovedfaget skulle føre til økt akademisering og større avstand til praksisfeltet.

Nøkkelord: Eva Balke, barnehagepedagogikk, profesjonsidentitet, karriereveier

Sitering: Greve, A. (2023). Veien til opprettelsen av hovedfag i barnehagepedagogikk – en kamp om å bli tatt på alvor. I M. Pettersvold, J. J. Rothuizen & S. Østrem (Red.), *Akademisk kunnskap og pedagogisk faglighet i barnehagen* (Kap. 2, s. 21–43). Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.55.ch2

Abstract: In this chapter, the author discusses the main concerns that led to establishment of the first master's degree in early childhood education in Norway, in 1982. The initiator and driving force behind establishing the degree was the then rector of Barnevernsakademiet in Oslo, Eva Balke. Based on notes and documents from Balke's archive at Oslo Metropolitan University, it has been possible to study the arguments that were used with the authorities, other educational institutions and employees in kindergarten teacher education to gain support for the degree. In examining this material, four topics stand out in particular: the emphasis on kindergarten pedagogy as a separate subject, the status of early childhood education in the university and university college systems, the professional identity of kindergarten teachers, and their career paths. The master's degree was primarily a means of certifying teachers who would train kindergarten teachers, on the understanding that kindergarten teacher students should be educated by people with a strong understanding of kindergarten's pedagogy. At the same time, there was a fear that a master's degree would threaten the identity of a kindergarten teacher, in that the master's degree would lead to increased academization and greater distance from the field of practice.

Keywords: Eva Balke, kindergarten pedagogy, professional identity, career paths

Innledning

Barnehagen og barnehagepedagogikken har lenge vært i skyggen av skolen og skolens pedagogikk. Barnehagen har kortere historie, og der skolens eksistens har vært en selvfølge og ikke noe som måtte begrunnes eller forsvares, har barnehagen vært omdiskutert helt siden de første barnehagene i Norge så dagens lys på slutten av 1800-tallet. Omsorg for små barn ble ansett som familiens ansvar (Balke, 1995, s. 241). Barnehagelærere har hatt lavere status enn grunnskolelærere, noe som blant annet har gitt seg utslag i lavere lønn og mer ugunstig arbeidstid. Historien om hvordan hovedfag i barnehagepedagogikk ble opprettet, er også historien om kampen for barnehagepedagogikken, for barnehagepedagogikkens status i utdanningssystemet og for barnehagelærernes profesjonsidentitet.

Kanskje kan historien om hvordan hovedfag i barnehagepedagogikk kom til, være med på å forklare hvorfor barnehagelærere med masterutdanning fremdeles ikke i særlig grad er etterspurt i barnehagen (se kapittel 5). Norge opprettet i 1982 som det første landet i Norden et eget hovedfagsstudium i barnehagepedagogikk ved Barnevernsakademiet i Oslo (BVA). Daværende rektor ved BVA, Eva Balke, var initiativtaker og

hovedpådriver i dette arbeidet (Greve & Jansen, 2020, s. 51). I dette kapitlet vil jeg gå dypere inn i spørsmålet om hvorfor det ble opprettet et hovedfag (fra 2004 ble tittelen på graden endret til master) i barnehagepedagogikk i Norge, med følgende forskningsspørsmål: Hva var motivasjonen for å opprette hovedfag i barnehagepedagogikk i Norge? Hvordan argumenterte Eva Balke frem behovet for et slikt hovedfag, og hva var det som sto på spill for profesjonen?

Det empiriske materialet

I Eva Balkes arkiv[1] ved OsloMet – storbyuniversitetet finnes både dokumenter og notater, for eksempel referater fra møter og høringsnotater, som beskriver prosessen frem mot et hovedfagsstudium. Dette materialet består av to–tre fulle ringpermer med maskinskrevne og noen håndskrevne notater. Det er sakslister og sakspapir til interne møter ved BVA, utkast til plan for hovedfaget, høringsbrev til andre utdanningsinstitusjoner med pedagogiske hovedfag (for eksempel Universitetet i Oslo, Universitetet i Trondheim, Statens spesiallærerhøgskole) og til Lærerutdanningsrådet samt korrespondanse med Kultur- og vitenskapsdepartementet, inkludert godkjenningsbrev for det endelige hovedfaget. Flere av dokumentene har håndskrevne kommentarer og notater i margen, trolig skrevet av Balke. Det fremkommer ikke bestandig hvem forfatterne av de ulike skrivene er, men de fleste er trolig skrevet av Balke eller hennes kollegaer ved BVA, dersom det ikke er dokumenter fra andre institusjoner.

Materialet danner utgangspunktet når jeg her har undersøkt prosessen som ledet frem til hovedfag i barnehagepedagogikk. En annen viktig kilde har vært et intervju med Balke, gjengitt i et festskrift til Balke (Bae, 1990), og en artikkel om Balke (Greve & Jansen, 2020).

En svakhet ved dette arkivmaterialet er at det ikke er systematisert. Det er dermed ikke mulig å se kronologisk rekkefølge på dokumentene, eller hvilke andre personer eller institusjoner som eventuelt har hatt meninger om opprettelsen av hovedfaget. Jeg har etter beste evne forsøkt å lese systematisk gjennom all tilgjengelig dokumentasjon, og å se det i lys av hva som fremkommer fra de to andre kildene jeg har oppgitt.

Den historiske utviklingen av barnehagelærerutdanningen ved BVA (Høgskolen i Oslo) fremkommer i denne tabellen:

1 Dette arkivet ble donert til Høgskolen i Oslo ved Eva Balkes død i 2002.

Tabell 1 Historisk utvikling av barnehagelærerutdanningen ved BVA (Høgskolen i Oslo)

1935	Ettårig barnehagelærerutdanning.
1936	Toårig barnehagelærerutanning.
1971	Ettårig videreutdanning i barnehagepedagogikk.
1973	Førskolelærerutdanningen[2] blir treårig, kommer inn under lov om lærerutdanning og sidestilles med grunnskolelærerutdanning.
1980	Krav om forpraksis for å komme inn på førskolelærerutdanning blir strøket. Institusjoner som tilbyr førskolelærerutanning, får status som høgskoler.
1982	Etablering av hovedfag i barnehagepedagogikk.
2001	Første doktorgradsstipendiatstilling knyttet til førskolelærerutdanningen.
2004	Hovedfag endres til master.
2005	Kvalifikasjonsrammeverk for høyere utdanning innføres (Bologna-prosessen).
2018	Master i barnehagepedagogikk ved Høgskolen i Oslo endres til master i barnehagekunnskap.

Hva materialet forteller

Når jeg har gått inn i dokumentene, har jeg sett spesielt etter begrunnelser for hvorfor det var ønske om å opprette et hovedfag i barnehagepedagogikk, som ikke fantes i noen av de andre nordiske landene. I dette materialet har jeg lett etter hva var det som sto på spill for barnehagelærerne og for utdanningen. Sett opp mot dagens situasjon har det vært interessant å lete etter argumenter for et behov for å styrke utdanningsnivået hos de ansatte i barnehagen, eller om det var andre motiver som lå bak.

Det første som fanget min interesse i materialet, handler om forståelsen av hva barnehagepedagogikk er. Det andre var denne pedagogikkens status og forholdet mellom profesjonsutdanning og universitetenes disiplinfag. Det tredje temaet var profesjonsidentiteten til barnehagelærerne. Til slutt har jeg vurdert hovedfaget som karrierevei.

Barnehagepedagogikken

Barnehagepedagogikk ble fremhevet som sentralt i innholdet i hovedfaget, for det hersker liten tvil om at det skulle være et hovedfag i barnehagepedagogikk. I planene for det nye hovedfaget (Hovedfag i småbarnpedagogikk,

2 Yrkestittelen har vekslet mellom barnehagelærerinne, barnehagelærer og førskolelærer. Fra 2012 ble tittelen igjen barnehagelærer. Der jeg henviser til en spesifikk historisk epoke, benytter jeg tittelen som var gjeldende på det aktuelle tidspunktet.

u.å.) fremkommer det at utdanningen skulle bidra til å gi studentene en helhetlig forståelse av «det pedagogiske arbeidsfeltet» og gi dem grunnlag for «å kunne innhente, analysere og formidle kunnskap om barnehagepedagogikk». I et senere notat peker Balke på et behov for å avklare forholdet mellom videreutdanningen i førskolepedagogikk og hovedfaget. Hun stiller også spørsmålet om det er enighet om «hva vi forstår med førskolepedagogikk» (Hovedfag, 1984). Dette spørsmålet har vi kanskje ennå ikke fått noe godt svar på.

Jan-Erik Johansson (2020, s. 35) fremhever at barnehagepedagogikk har utviklet seg selvstendig og som noe annet enn universitetsfagene pedagogikk, psykologi, sosiologi, filosofi og idéhistorie. For å forstå hva barnehagepedagogikk er, går Johansson tilbake til Fröbels ideer. Ifølge Johansson bygger Fröbel på en helhetlig pedagogikk med leken i sentrum. Barnets egne interesser og barnets samspill med den voksne var bærende elementer hos Fröbel. I stedet for formell læring med målbare resultater vektla Fröbel ifølge Johansson (2020, s. 78) at barnet i barnehagen skulle få en anelse (*Ahnung*) om verden, og om hvordan verden henger sammen, gjennom lek og utforskning. Disse ideene dannet også grunnlaget for den barnehagepedagogikken barnehagelærerne selv utviklet i Norge og de andre nordiske landene gjennom sin aktive deltakelse i utdanningen og på andre arenaer der de møttes.

Flere har ment at barnehagepedagogikken i dag blir truet fra flere hold (se f.eks. Bae, 2018; Eriksen, 2018; Johansson, 2020). Det er sammensatte årsaker til dette, men større vektlegging av tidlig innsats, målbare resultater og formell læring blir trukket frem som sentrale elementer. Historien viser oss at spenningen mellom den mer helthetlige forståelsen av barns læring, som barnehagelærerne har tatt til orde for, og den mer formelle og målbare læringen, som i større grad hører hjemme i skolen, har eksistert hele veien fra barnehagens begynnelse.

I dag kan vi ane en nedtoning barnehagepedagogikken ved å studere hva de ulike barnehagefaglige masterutdanningene som etter hvert har blitt opprettet ved ulike lærerutdanninger, heter. Det er få som har «barnehagepedagogikk» i navnet. Ved OsloMet er «master i barnehagepedagogikk» erstattet med «master i barnehagekunnskap». Også andre utdanningsinstitusjoner som tilbyr master innenfor barnehagefeltet, har stort sett valgt andre navn enn barnehagepedagogikk på sine studieprogrammer. Ved Dronning Mauds Minne høgskole kan man velge mellom «master i barnehageledelse», «barnekultur og kunstpedagogikk», «spesialpedagogikk»

eller «barnehagekunnskap». Ved Høgskulen på Vestlandet heter det også «master i barnehagekunnskap», og det samme heter det ved Universitetet i Agder. Universitetet i Sørøst-Norge har master i pedagogikk med ulike spesialiseringer, blant annet «barnehageledelse». Kun Høgskolen i Østfold kaller sin master for «master i barnehagepedagogikk og småbarnsvitenskap». Det faller utenfor rammene av dette kapitlet å analysere hva som kan være årsaken til at såpass få av de barnehagefaglige masterprogrammene har barnehagepedagogikk i navnet. Men for å finne svar på hva det første hovedfaget i barnehagepedagogikk fra 1982 vektla, har jeg sett mer på hva innholdet i dette hovedfaget skulle være.

Innhold i hovedfaget

Vi ser i dokumentene at det opereres med flere forslag til navn på hovedfaget: hovedfag i småbarnspedagogikk, hovedfag i barnehagepedagogikk eller hovedfag i førskolepedagogikk. «Pedagogikk» er med i alle forslagene, og det er alltid knyttet til noe mer enn pedagogikk: enten småbarn, barnehage eller førskole. Til slutt ble det bestemt at det skulle hete hovedfag i barnehagepedagogikk. Hvis vi ser på programplanene for hovedfaget, får vi et innblikk i hva som ble vektlagt. Konkret ble det foreslått følgende emner som det skulle undervises i på det første hovedfaget i barnehagepedagogikk fra 1982: familie og samfunn; barn i utvikling; barnehage, utdanning og yrke; vitenskapsteori og forskningsmetode. De samme emnene finner vi sju år etter at det første hovedfaget ble lansert (Plan for hovedfag i barnehagepedagogikk, 1989–1990). I dette dokumentet kan vi finne mer informasjon om de enkelte emnene.

Emnet «familie og samfunn» hadde som mål å gi «kunnskap om sammenhenger mellom barn, familie og samfunnsmessige og kulturelle faktorer som bakgrunn for å forstå og vurdere barnehagens oppgaver og funksjon». Dette emnet rettet søkelyset mot barnehagen som samfunnsinstitusjon, mot familiens stilling i samfunnet og mot kjønnsroller i et sosiologisk perspektiv. Pensumlitteraturen besto av nyere litteratur, hvorav den eldste boken var Philippe Ariès' *Barndommens historie* fra 1962. Ellers omfattet litteraturen mange sosiologisk orienterte temaer, som familien i samfunnet, kjønnsroller og familiens organisering av hverdagslivet.

Emnet «barn i utvikling» skulle gi studentene bakgrunn for å «analysere og vurdere problemstillinger og forskningsresultater i utviklings- og sosialpsykologi av særlig betydning for småbarnpedagogisk virksomhet».

Dette emnet er kanskje det som lå tettest opp mot kunnskap om barnet fra et psykologisk perspektiv, men det hadde også innslag av estetisk kunnskap. Emnet skulle inneholde følgende:

> Nyere teori og forskningsresultater om utviklings- og læreprosesser knyttet til erkjennelse og identitet i småbarnalder, interaksjonsprosesser barn imellom og mellom barn og voksne i hjem, barnehage og andre miljøer. Studium av kreativitet og lek som psykologiske prosesser. Studium av barns estetiske væremåte. (Plan for hovedfag i barnehagepedagogikk, 1989–1990)

Også her preges litteraturlisten av mye nyere litteratur, men også av klassikere som Mead, Bronfenbrenner og Vygotskij.

Emnet «barnehage, utdanning og yrke» skulle gi kunnskap om barnehagen som samfunnsinstitusjon, både historiske tradisjoner og «nåtidige karakter i ulike land». Videre skulle studentene få kunnskap om «teorier og prinsipper for planlegging, utforming og evaluering av pedagogiske program med vekt på barnehage og utdanning av førskolelærere». Her blir det tydelig at innholdet i studiet rettes mot at studentene skulle kvalifiseres til selv å bli førskolelærerutdannere. Studentene skulle videre få kunnskap om «barnehagen sett i idéhistorisk, komparativt og internasjonalt perspektiv». «Sosialisering og kvalifisering til yrket som førskolelærer» er også nevnt som del av innholdet. Her er det profesjonsteoretiske vektlagt, med betydelig innslag av historisk kunnskap.

I dette emnet har pensum flere klassiske tekster – av Bruner, Dewey, Bernstein og Freire – i tillegg til utvalgte tekster av Fröbel. Pensum hadde også tre publikasjoner av Balke om skandinaviske barnehager før 1945 og påvirkning fra Fröbel, om asylene i Oslo og om BVAs historie. Det er også noe litteratur om skole, om læringsteori og om veiledning. Med håndskrift er ført opp Eli Åms *På jakt etter barneperspektivet*.

Emnet «vitenskapsteori og forskningsmetode» virker generelt og ikke spesielt rettet mot barnehageforskning, verken i målformuleringene eller i pensumlitteratur.

Denne oversikten viser en bred forståelse av barnehagepedagogikk som profesjonsfag, idet hovedfaget rommet så vel barnehagen som samfunnsinstitusjon og forholdet til familien som det indre livet i barnehagen og relasjonen mellom barn og mellom barn og barnehagelærer. En av lærerne i førskolelærerutdanningen ved Barnvernsakademiet, Berit Bae kritiserer i et

notat planene for å ha en «viss slagside i retning av komparativ pedagogikk og psykologi (og bare visse teorier innenfor psykologien)» (Bae, 1982). Hun etterlyser innhold av mer «sosiologisk og didaktisk karakter» som viktige elementer i pedagogikkfaget.

Hva barnehagepedagogikk er, kan for eksempel forstås ved å se på en avgrensning av hva det ikke er. Det kan synes som et ønske hos dem som utviklet hovedfag i barnehagepedagogikk ved BVA, å avgrense barnehagepedagogikken fra det spesialpedagogiske feltet. Da det forelå mer konkrete utkast til planer for det nye hovedfaget, ble disse sendt til institusjoner som hadde nærliggende hovedfag fra før, som Statens spesiallærerhøgskole, og til Lærerutdanningsrådet. Det virker ikke som om utkast til planer var et ledd i noen formell høring; det har nok heller vært et ønske om å få innspill. Da begge disse institusjonene kommenterte at det burde vurderes «om ikke enkelte emner bør gis større vekt, f.eks. barn med funksjonsvansker og integreringsoppgaver i barnehage og lokalmiljø» (Det kongelige kultur- og vitenskapsdepartement, 1983), var det skrevet «nei!» i margen. Hovedfaget skulle i hvert fall ikke være noe hovedfag i spesialpedagogikk. Det fremkommer ikke hvorfor denne motstanden mot spesialpedagogikk tilsynelatende var så sterk. Men motstanden kan henge sammen med at spesialpedagogikk var et universitetsfag, og med at man ønsket å opprette et eget hovedfag som lå tettere opptil barnehagen og barnehagens helhetlige pedagogikk som et profesjonsfag, og at det skulle være løsrevet fra universitetet.

Barnehagelærer(inne)ne som yrkesgruppe har hele tiden vært internasjonalt orientert. De første barnehagelærerinnene måtte utdanne seg i utlandet, før Norge fikk sin første barnehagelærerutdanning i 1935 (Greve et al., 2014, s. 59–62). Dermed fikk mange av pionerene personlige kontakter som skulle vare inn i det faglige yrkeslivet. Hvert tredje år ble det arrangert nordiske barnehagemøter, der kjente forskere fra inn- og utland deltok. Kontakten over landegrensene ble ansett som verdifull og nødvendig for yrkesidentiteten og for å holde seg faglig oppdatert. Flere av barnehagelærerne var med på opprettelsen av den verdensomspennende organisasjonen Organisation Mondiale pour l'Éducation Préscolaire (OMEP) etter andre verdenskrig. Balke spilte en viktig rolle i dette arbeidet, og hun var den andre norske verdenspresidenten (den første norske var barnepsykologen Åse Gruda Skard). Det kan derfor tenkes at Balke har hatt innflytelse på at også hovedfaget ble internasjonalt orientert fra første stund. I de opprinnelige planene sto det at det var obligatorisk med en studietur «til et land

utenfor Norge», uten at lengden på oppholdet eller innholdet i en slik studietur ble nærmere spesifisert (Hovedfag i småbarnpedagogikk, u.å.). Men komparative studier med andre land var et sentralt emne ved hovedfaget i Oslo inntil det ble endret til master i 2004.

Forholdet til praksis

I de første planene for hovedfaget ble praksis nevnt i kombinasjon med teori: «Hovedfaget skal gi studentene mulighet til faglig fordyping i barnehagepedagogikkens teori og praksis» (Hovedfag i småbarnpedagogikk, u.å.). Gjennom hovedfaget skulle studentene få «anledning til vitenskapelig grunnlag for en helhetlig forståelse av det pedagogiske arbeidsfeltet med forbindelse mellom idéer, teorier, forskning og praksis innenfor barnehagesektoren og utdanningssektoren» (Hovedfag i småbarnpedagogikk, u.å.). I et senere notat står følgende (Plan for hovedfag i barnehagepedagogikk, 1989–1990):

> Et hovedfagsstudium om barnehagens plass som samfunnsinstitusjon, dens pedagogiske oppgaver og funksjon, samt om barns utvikling og livsvilkår, vil bidra til at førskolelæreres praktiske erfaring og innsikt kan blir videreført til teoretisk kunnskap gjennom studentenes forskning og formidling på dette området. (Plan for hovedfag i barnehagepedagogikk, 1989–1990)

Her blir studentenes praktiske erfaring vektlagt som noe de kan få en teoretisk overbygning på gjennom hovedfagsstudiet. Det kan virke som praksis ble vektlagt også i hovedfaget, både ved at det var krav om minst to år med praksis fra barnehagen etter endt førskolelærerutdanning før man kunne søke opptak til hovedfaget, og ved at praksis stadig blir nevnt i planene. Det ser imidlertid ikke ut til at det var lagt opp til praksisperioder underveis i hovedfagsstudiet.

I et udatert notat står det at arbeidsmetoder i studiet skulle bestå av forelesninger, prosjektarbeid, hovedoppgave og litteraturstudium. I tillegg til hovedoppgaven var det et krav at studentene skulle skrive en faglig artikkel som populariserte innholdet i hovedoppgaven, og som skulle «inngå i høgskolens skriftserie» (Plan for hovedfag i barnehagepedagoggikk, 1989–1990). Det fremkommer ikke hva begrunnelsen for dette kravet var, men det er nærliggende å tenke seg at det var et ønske om at barnehagelærerne skulle

være aktive i kunnskapsproduksjonen, og at denne kunnskapen skulle formidles ut til praksisfeltet eller bli brukt som pensum i grunnutdanningen.

Barnehagelærerutdanningens og hovedfagets status og plass i universitets- og høgskolesystemet

De som drev barnehagelærerutdanning, hadde behov for å posisjonere barnehagepedagogikken som noe annet enn grunnskolepedagogikk. I et udatert notat står det: «Hovedfaget gjør at BVA kan tilby en seksårig pedagogisk utdanning innenfor 'barnehagens problemområde'. I omfang vil utdanningen tilsvare et cand.paed. studium ved universitetet.» (Barnevernsakademiet, u.å.). Det kan virke som det var viktig for utviklerne av hovedfaget at utdanningen kunne sidestilles med tilsvarende studier ved universitetet samtidig som det ble viktig å bevare barnehagelærernes og barnehagepedagogikkens identitet og status.

I de første dokumentene fra planleggingen av hovedfaget mot slutten av 1970-årene ble det fremhevet hvor viktig det er at barnehagepedagogikken og hovedfaget måtte posisjonere seg i høgskolesystemet, både internt ved BVA og i relasjon til andre universiteter og høgskoler. I et referat fra et hovedfagsmøte i 1983 blir det stadfestet en enighet om at «det er ikke ønskelig at hovedfaget får en isolert og eksklusiv plass i forhold til skolen forøvrig» (Referat fra hovedfagsmøte, 1983). Videre står det: «[D]et bør være en gjensidig påvirkning (vekselvirkning) mellom FoU-arbeid og hovedfag» (Referat fra hovedfagsmøte, 1983). Det kan tyde på et ønske om samarbeid mellom de ansattes forsknings- og utviklingsarbeid og arbeidet på hovedfaget, både av underviserne der og av studentene. Et slikt samarbeid ville kunne styrke barnehagepedagogikkfaget ved å knytte det tettere opp mot FoU-arbeid. I samme referat står det at hovedfagsstudentene til en viss grad måtte kunne styre valg av tema for hovedfagsoppgaven, slik at FoU-virksomheten ikke skulle virke styrende inn på valget. Balke stiller diverse spørsmål i et notat som er skrevet i januar 1984, ett år etter dette referatet (Hovedfag, 1984), spørsmål som det ikke fremkommer noen svar på. Noen av disse spørsmålene handler nettopp om hovedfagets posisjonering: «Hvorledes er forholdet mellom grunnutdanning og hovedfag?» «Skal utviklingen av hovedfaget skje utenfor og atskilt fra lærere, studenter og fag i grunnutdanningen?» «Skal det gjelde andre regler for undervisningen

på hovedfag enn forøvrig ved høgskolen?» (Hovedfag, 1984). Kanskje kan det tyde på at det likevel, på tross av det som fremkommer av referatet fra 1983, har vært gnisninger mellom grunnutdanningens FoU-virksomhet og hovedfaget, men dette spørsmålet får vi ikke svar på. I en uttalelse om planene for hovedfaget fra Universitetet i Trondheim anbefales det at studiet drives av «eller i nært samarbeid med et universitet».[3] (Det kongelige kultur- og vitenskapsdepartement, 1983). Begrunnelsen er at førskolepedagogikken er satt sammen av mange ulike disiplinfag, noe som gjør at et nytt hovedfag innen dette fagområdet vil bli «en faglig og vitenskapelig krevende oppgave» (Det kongelige kultur- og vitenskapsdepartement, 1983).

Ved BVA valgte man imidlertid ikke å samarbeide med noe universitet om å tilby hovedfaget. Balke skriver i et notat fra 1984 at hun er «bekymret for at det kan utvikle seg til et universitetsstudium» (Hovedfag, 1984). Hun var opptatt av at hovedfaget skulle bygge på metodikklærernes (altså praksisfeltets) kunnskaper, og at «det er særlig viktig å få til et hovedfag som bringer barnehagen i fokus» (Hovedfag, 1984). Det kan synes som det var en frykt for at et for tett samarbeid med universitetet kunne føre til en annen faglig innretting og en distanse til praksis. Barnehagelærerne utgjorde en relativt ny og liten gruppe som profesjon. De uttrykte allerede i starten av sin organisasjonsvirksomhet en frykt for å bli slukt av skolen med dens lange tradisjoner (Greve, 1995, s. 100). Det kan ha vært en tilsvarende frykt for at det nye hovedfaget i barnehagepedagogikk ville kunne bli slukt av universitetet med dets lange tradisjoner i disiplinfag. Da Dronning Mauds Minne høgskole opprettet sitt hovedfag i førskolepedagogikk i 1985, valgte man imidlertid å inngå i et samarbeid med universitetet i Trondheim (i dag Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU) (Korsvold, 2017), noe som gjorde at hovedfagsstudentene her fikk tittelen cand.polit. etter endt studium, mens hovedfagsstudentene ved BVA fikk tittelen «hovedfagskandidat» fordi statlige høgskoler ikke hadde rett til å gi graden cand.polit. I praksis fikk ikke denne forskjellen noe å si. Det var for eksempel fullt mulig også for studentene fra BVA å gå videre med doktorgrad om de ønsket det.

Vi kan se et spenningsfelt her ved at hovedfaget i barnehagepedagogikk på den ene siden skulle oppfattes som likeverdig med annen universitetsutdanning og sidestilles med et hovedfagsstudium i for eksempel pedagogikk,

3 Dette notatet er heftet sammen med *Plan for hovedfag i førskolepedagogikk* fra Det kongelige kultur- og vitenskapsdepartement 13. april 1983.

og på den andre siden skulle det være noe eget og ikke utvikle seg til et universitetsstudium. Kanskje kan vi trekke paralleller til dagens spenningsfelt mellom de etablerte universitetene som i hovedsak tilbyr studier i disiplinfag, og de tidligere høgskolene som etter hvert har fått universitetsstatus samtidig som de holder på profesjonsutdanningene (se for eksempel Bjørgan & Strand, 2022).

Slik jeg ser det, var det to ting som sto på spill, og som det kan virke som om Balke var opptatt av. Den ene var selve innholdet i barnehagepedagogikken, som ikke måtte miste sitt særpreg, den andre var at utdanningene ikke måtte miste nærheten til praksis. Det kan virke som det er dette sistnevnte hun henviser til når hun sier at hovedfaget ikke må utvikle seg til et universitetsstudium. På den ene siden skulle hovedfaget i barnehagepedagogikk ha samme status som andre hovedfag, på den andre siden måtte man beholde det innholdsmessige særpreget med en helhetlig forståelse av pedagogikk og en nærhet til barnet og den praksisnære forbindelsen. Dette har trolig vært årsaken til at det var krav om minst to års praksis fra barnehagen før man kunne søke opptak til hovedfagsstudiet, et krav som ikke finnes i dag. Det var også krav om adjunktkompetanse for å kunne gå videre med et hovedfag. Grunnutdanningen for barnehagelærere var fra 1973 blitt treårig, men en adjunktkompetanse krevde minst fire år. I 1971 var det blitt opprettet en ettårig videreutdanning i førskolepedagogikk, noe som gjorde at studenter med denne videreutdanningen kunne gå videre med hovedfag. Som et resultat av Bologna-prosessen, som fra 2005 innførte kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning (Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen [NOKUT], u.å.), ble gradsstrukturen i Norge endret for å tilpasses et felles europeisk område for høyere utdanning. Dermed ble grunnutdanning endret til bachelor, og hovedfag ble til master. Det skal nå være mulig å gå direkte fra treårig bachelor til masterutdanning. Derfor kan man ikke lenger kreve verken ettårig videreutdanning eller forpraksis for å gå videre med master, slik opptakskravene til hovedfaget opprinnelig var. Opptakskravene for å komme inn på masterutdanningen er altså blitt vesentlig lavere enn ved det opprinnelige hovedfaget.

I det udaterte dokumentet «Forslag til hovedfagsstudium ved B.V.A.» står det om metodikklærere og praksisveiledere i barnehagelærerutdanningen:

> Samtidig er denne yrkesgruppen dårlig stillet både m.h.t. arbeidstid, arbeidsbyrde, økonomiske betingelser osv. sammenlignet med andre undervisningsstillinger innen førskolelærerutdanningen. […] Mye

av førskolelærerutdanningens særpreg innen de pedagogiske høyskoler synes å være avhengig av vel kvalifiserte metodikklærere. (Forslag til hovedfagsstudium ved B.V.A., u.å.)

Det fremkommer her at selv om metodikklærerne er sentrale for førskolelærerutdanningen, har disse lærerne dårligere arbeidsbetingelser enn de øvrige lærerne ved utdanningen. Dette settes i sammenheng med at de ikke har lektorkompetanse, og at det derfor er ekstra viktig å styrke denne yrkesgruppen slik at de kan oppnå samme arbeidsbetingelser og status som de andre lærerne.

Barnehagelærerutdanningen trengte lærere som var sertifisert til å undervise på høgskolenivå, og det var nødvendig at disse lærerne hadde kvalifikasjoner innen barnehagepedagogikk og -metodikk. Poenget med å sertifisere barnehagelærere til undervisningsstilling på høgskolenivå var altså at de som skulle utdanne barnehagelærere, selv skulle ha god kjennskap til yrket. Da det ble opprettet barnehagelærerutdanninger ved alle lærerhøgskolene, var flere av dem som kom til å undervise på barnehagelærerutdanningen, opprinnelig grunnskolelærerutdannere med liten eller ingen kjennskap til eller interesse for barnehagen. I den historiske oversikten til BARNkunne (2021) står det at barnehagelærerutdanningen møtte mye motstand da den ble etablert på ulike lærerhøgskoler i 1970-årene. De ansatte ved lærerhøgskolene, som til da kun hadde beskjeftiget seg med grunnskolelærerutdanning, viste ofte liten forståelse for at også barnehagelærerutdanningen skulle få plass på høgskolen. Barnehagelærerutdanningen fikk kummerlige kår, måtte ta til takke med dårlige lokaler, og flere av dem som skulle undervise der, hadde selv verken erfaring med eller forståelse for barnehagen som institusjon.

Andrew Abbott (1988, s. 59–69) viser at en profesjon vokser frem som resultat av en profesjonskamp. Dette er en kamp om å oppnå ekspertstatus innenfor en bestemt ramme. Hvis vi ser denne kampen i relasjon til barnehagelærerprofesjonen og barnehagelærerutdannerprofesjonen, kan vi forstå hvorfor det ble viktig for barnehagelærerne og barnehagelærerutdannerne å kjempe for egen status innenfor høgskolesystemet. Hovedfaget i barnehagepedagogikk skulle først og fremst sikre at det var nok lærere med erfaring fra barnehagen som kunne undervise barnehagelærerstudentene i barnehagemetodikk og veilede studentene i praksis. Dermed kan vi si at hovedfaget skulle ha både en *sertifiserende* og en *kvalifiserende* funksjon (se kapittel 4).

Barnehagelærernes profesjonsidentitet

Barnehagelærerne godtok ikke å bli ansett som mindreverdige i forhold til grunnskolelærere. På tross av at barnehagelærerne hele tiden har markert at de står for noe annet enn grunnskolelærere (Greve, 1995, s. 60), og tross at barnehagepedagogikken er forskjellig fra den pedagogikken som drives i skolen, var det viktig for dem at de to utdanningene skulle sidestilles som likeverdige. Jeg tolker dette kravet som et behov for å markere at barnehagelæreryrket var likeverdig med, det vil si hadde samme status som, grunnskolelæreryrket. Et første skritt for å kunne anse de to utdanningene som likeverdige, var å få kvalifiserte veiledere til studentenes praksis. Da Balke var rektor, fikk hun i 1971 på plass en ettårig videreutdanning som i første rekke skulle kvalifisere for stilling som veileder i praksis (Bae, 1990, s. 17). I det empiriske materialet finner jeg korrespondanse som viser at allerede den gangen var planen om et hovedfag lansert i møter med andre rektorer og med departementet. Balke mente at et slikt hovedfag ikke måtte gå på bekostning av den praktiske kunnskapen. Hun sier at hun hentet mye inspirasjon fra det nyopprettede hovedfaget ved formingslærerskolen, der praksis hadde en fremtredende plass (Bae, 1990, s. 18).

I 1973 kom førskolelærerutdanningen i Norge inn under lov om lærerutdanning og ble dermed sidestilt med grunnskolelærerutdanningen, slik barnehagelærerne hadde kjempet for. Det ble da bestemt at førskolelærerutdanningen, i likhet med grunnskolelærerutdanningen, skulle være treårig, og det ble krav om examen artium for å komme inn på studiet (Korsvold, 2005, s. 158). I 1980 kom nasjonal studieplan for treårig førskolelærerutdanning (Greve et al., 2014, s. 91). Det opprinnelige kravet om forpraksis fra barnehage for å komme inn på studiet ble da strøket. Dette kan kanskje ses på som et første skritt i retning av sterkere akademisering av barnehagelæreryrket, og mange barnehagelærere så med skepsis på denne utviklingen. Fra 1980 fikk utdanningsinstitusjonene som tilbød førskolelærerutdanning i Norge, status som (lærer)høgskoler, noe de ikke hadde hatt tidligere (BARNkunne, 2021). Det ble dermed også krav til økt kompetanse hos dem som skulle undervise ved førskolelærerutdanningen. Krav om økt kompetanse kan ha vært noe av drivkraften bak utviklingen av et eget hovedfagsstudium i førskolepedagogikk, som startet i 1982 (Midlertidig plan for hovedfag, 1982). Det var behov for både undervisere, veiledere og sensorer med lektorkompetanse. Videre viser notater til et internt møte ved BVA (Hovedfag i småbarnpedagogikk, u.å.) at det var

et uttalt ønske ved førskolelærerutdanningen at de som skulle undervise, skulle være kvalifiserte lærere med god kjennskap til «barnehagefeltet». Det ble ikke presisert nærmere hva «barnehagefeltet» innebar; det fremstår som implisitt kunnskap. I et notat med tittelen «Forslag til hovedfagsstudium ved B.V.A.» (u.å.) ble det notert at det ved en rekke utdanningsinstitusjoner ikke hadde vært mulig å kvalifisere seg til lektor i fag som det ble undervist i ved barnehagelærerutdanningen. Som eksempel på slike fag ble nevnt førskolemetodikk, forming, drama og musikk. I tillegg ble det påpekt at undervisning på universitets- og høgskolenivå i liten grad rettet seg mot barnehagefeltet og «førskolens spesielle problemstillinger». Det var derfor behov for en utdanning som kunne gi lektorkompetanse og samtidig rette seg spesielt inn mot barnehagefeltet. Det er her mulig å se en sammenheng fra den første grunnutdanningen, som i stor grad var tuftet på og drevet av personer som selv var barnehagelærerinner, til ønsket om at også de som skulle undervise på høgskolenivå, skulle ha samme kompetanse og erfaring.

Det som sto på spill her, kan ha vært det barnehagelærerne hadde fryktet og kjempet mot lenge: At de skulle bli overkjørt av grunnskolelærerne. Denne frykten var blant annet en viktig årsak til at barnehagelærerinnene fra starten dannet sitt eget fagforbund (Norske Barnehagelærerinners Landsforbund) og ikke sluttet seg til Norsk Lærerlag før i 1965 (Greve, 1995, s. 100). Helt fra opprettelsen av barnehagelærerutdanningen og av en fagforening for barnehagelærere hadde barnehagelærerne vegret seg for å samarbeide med skolen, men heller søkt seg mot barnevernsforkjempere og andre filantropiske grupperinger (Greve 1995, s. 60–61). Da barnehagelærerutdanningen ble lagt inn under lærerutdanningen, var det reell fare for at de som skulle undervise på barnehagelærerutdanningen, ikke selv hadde kjennskap til sektoren, men kun kjente til grunnskolelærerutdanningen.

I ett av dokumentene problematiseres hva følgene av et hovedfagsstudium kunne bli:

> I det ressonnement [sic] som kan gjøres omkring forsøk og utviklingsarbeid ved vår høgskole og hovedfagsstudentenes/lærernes plass i dette må vi understreke betydningen av at førskolelærerne får beholde sin identitet selv om de gir seg inn på et høyere pedagogiske studium. Bortsett fra de kanskje få som vil fortsette en forskningskarriere vil de fleste gå tilbake til virksomhet om ikke i barnehage så i utdanning av førskolelærere eller lignende virksomhet. Her

> skal de bruke sine kunnskaper til å videreutvikle utdanningen eller barnehageområdet. (FOU-arbeid ved Barnevernsakademiet i Oslo, u.å.)

Her skisseres det en fare for at en utdanning på hovedfagsnivå kan komme til å ødelegge førskolelæreridentiteten. Dette er et interessant standpunkt som det er verdt å dvele litt ved. Vi kan ikke vite hva forfatteren (ukjent) av denne teksten mener med «beholde sin identitet», men det kan virke som om vedkommende frykter at økt akademisering kan gå på bekostning av identiteten som førskolelærer. En annen tolkning kan være en bekymring for at en orientering mot en mer generell pedagogikk kan svekke barnehagepedagogikkens særpreg. Videre presiseres det i teksten at faglig utvikling ikke kun skjer gjennom forsknings- og utviklingsarbeid. «Det skjer også gjennom ikke-vitenskapelige studier og praktisk erfaring» (FOU-arbeid ved Barnevernsakademiet i Oslo, u.å.). Her kan det virke som forfatteren av skrivet vil fremheve viktigheten av praksis og studier av mer populærvitenskapelig art, eller av videreutdanning som lå ett nivå under hovedfagsnivå. Det var tradisjonelt slik barnehagelærerne og førskolelærerne utviklet sin faglighet, blant annet gjennom å ta videreutdanninger, både før og etter at hovedfaget ble opprettet. I en oversikt fra Statistisk sentralbyrå i 2009 (Gulbrandsen, 2009, s. 137) står det at over 50 prosent av førskolelærerne hadde videreutdanning på lavere nivå enn hovedfag, mens bare litt over 2 prosent hadde gått videre med en utdanning på hovedfagsnivå. Så sent som i 2009 var det var ikke et naturlig valg for flertallet av førskolelærerne å ta et hovedfag.

Balke skriver i et notat fra 1984 at hovedfaget ikke skulle føre til at førskolelærerne forlot barnehagefeltet, selv om de ikke kom til å fortsette å jobbe i barnehagen: «… det bør altså ikke bli en omskolering, men en fordyping» (Hovedfag, 1984). «Barnehagefeltet» ble forstått vidt, som gjeldende også utenfor barnehagens institusjon, noe vi kan se i sammenheng med at barnehagelærere hele tiden hadde hatt ulike roller også utenfor barnehagen: De var aktive i utdanningen, i fagforeningen og i forvaltningen på ulike nivåer, både som barnehagekonsulenter i kommuner og fylker og som ansatte i departementer med ansvar for barnehager. Identiteten som barnehagelærer ble ikke truet av den grunn.

Jens-Christian Smeby (2013, s. 19) fremhever at kvalifisering av en profesjonsutøver fortsetter på arbeidsplassen etter endt utdanning, og han påpeker at teoretisk kunnskap må suppleres med veiledning i praksis. Denne

forståelsen av hvor viktig det er med praktisk kunnskap, kan gjenkjennes i barnehagelærernes ønske om at de som utdannet studenter til dette yrket, måtte ha så vel praktisk som teoretisk kunnskap om barnehagen. Tatt i betraktning at barnehagen som institusjon var noe forholdsvis få hadde personlig erfaring med (frem til et stykke ut på 2000-tallet var det et klart mindretall av norske barn som hadde plass i barnehage), var den generelle kunnskapen om barnehage lav. Siden det var krav om minst to års praksis fra barnehage for å komme inn på hovedfaget, kunne man forutsette at alle hadde med seg kunnskap fra praksis som man kunne knytte til teori. Det har altså ikke kun vært snakk om at teoretiske kunnskaper skulle overføres til praksis gjennom den senere yrkesutøvelsen. Bevegelsen gikk også motsatt: Praktisk kunnskap kunne brukes som grunnlag for å forstå den teoretiske kunnskapen i undervisningen bedre. Da krav om forpraksis ble fjernet, først fra grunnutdanningen ved sammenslåing av lærerutdanningene i 1973 og siden fra hovedfag ved overgang til master i 2004, var begrunnelsen begge ganger av administrativ snarere enn av faglig art. Det var snakk om en samkjøring og tilpasning til andre utdanningsmessige standarder, som lov om lærerutdanning, Bologna-prosessen (der all høyere utdanning skulle passe inn i samme internasjonale mal) og kvalifikasjonsrammeverket.

Praksis blir bare i liten grad nevnt i planene for hovedfaget, men det synes å være en klar forutsetning at studiet skulle vektlegge kunnskap om barnehagens hverdag og barnehagens samfunnsoppgaver. Krav om forpraksis for å komme inn på hovedfaget kan ha vært medvirkende til at praksis fra barnehagen ikke ble mer vektlagt i selve studiet.

Materialet jeg har hatt tilgang til, viser med all tydelighet at hovedargumentet for å opprette et hovedfag i barnehagepedagogikk var at barnehagelærerutdanningen trengte metodikklærere og praksisveiledere med god kjennskap til barnehagen, det vil si lærere som selv hadde erfaring som barnehagelærere. På den måten kunne barnehagelærernes profesjonsidentitet bli ivaretatt.

Hovedfaget som karrierevei

I et utkast til plan for hovedfagsstudiet i barnehagepedagogikk fremgår det at studiet rettet seg mot førskolelærere eller barnehagelærere som ønsket å øke sin kompetanse i undervisning på videregående skoler og på høgskoler. Videre rettet hovedfagsstudiet seg til førskolelærere/barnehagelærere som

ønsket kompetanse innenfor forskning og utviklingsarbeid på det pedagogiske området, samt til konsulentoppgaver innenfor offentlig forvaltning, media og organisasjonsvirksomhet. Det var behov for personer med barnehagefaglig kompetanse i administrasjonen både på kommune-, fylkes- og statlig nivå. Balke sier: «Jeg følte det var viktig at de som skulle bringe inn argumenter og ta beslutninger, var folk som hadde levd og arbeidet i barnehagen, hadde hatt ungene i armene.» (Bae, 1990, s. 18). Vektlegging av barnehagefaglig kompetanse var også en tradisjon fra tidligere. De første inspektørene med ansvar for barnehager, var barnehagelærerinner (Ella Esp var den første barnevernsinspektøren i Sosialdepartementet fra 1946, Inger Idsøe var den første barnehageinspektøren i Oslo kommune fra 1947) (Greve, 1995, s. 110). Og Balke satt selv i Lærerutdanningsrådets utdanningskomit (Greve, 1995, s. 61).

Det ble ikke argumentert for at barnehagelærere med hovedfag skulle fortsette å arbeide i barnehage, og Balke sier rett ut at det ikke primært var tenkt at de som tok hovedfag, skulle tilbake i barnehagen og arbeide direkte med barna (Bae, 1990, s. 18). Også i de senere plandokumentene fremheves det at studiet skulle kvalifisere «førskolelærere med videreutdanning i førskolepedagogikk til lektorstillinger i metodikk ved pedagogiske høgskoler og til stillinger innenfor offentlig forvaltning. Det kan også tenkes andre arbeidsområder der utdanning i førskolepedagogikk på hovedfagsnivå vil være relevant» (Plan for hovedstudium i førskolepedagogikk, 1980). Det at førskolelærere med hovedfag skulle gå tilbake til barnehagen, var ikke noe tema. Der det nevnes «andre arbeidsområder», er det lite som tyder på at man her har tenkt på barnehagen, selv om hvilke områder disse kunne være, ikke fremkommer. Nå er det vanligere at flere av dem som har tatt mastergrad, arbeider i barnehage, selv om fremdeles et mindretall av ansatte i barnehagen har master (se Kasin & Gulbrandsen, 2022). Men fremdeles står det lite om mulighet for å arbeide i barnehage etter endt mastergrad i de ulike programplanene for masterutdanningene i Norge. OsloMet – storbyuniversitetet (2023) skriver at studiet kvalifiserer for undervisning, arbeid i offentlig forvaltning, medie- og organisasjonsvirksomhet og forsknings- og utviklingsarbeid. Dronning Mauds Minne høgskole (2023) skriver at en master ved denne skolen også egner seg for barnehagelærere som ønsker å «videreutvikle og styrke din barne- og barnehagefaglige kompetanse». Høgskolen i Østfold (2023) skriver på sin hjemmeside at skolens master blant annet egner seg for «ulike typer av arbeid i private og offentlige organisasjoner og sektorer som arbeider med pedagogiske tilbud for de

yngste barna (0–3 år)», uten at barnehage blir nevnt spesielt. Universitetet i Sørøst-Norge (2023) viser at denne skolens master i pedagogikk blant annet kvalifiserer for jobb som «pedagogisk-psykologisk rådgiver, skoleleder og rektor. Utdanningen gjør deg også kvalifisert til å jobbe i leder- og utviklingsstillinger i barnehagesektoren, som spesialpedagog, leder av spesialpedagogisk team, høgskolelektor eller forsker». Men Universitetet i Stavanger (UiS) (2023) og Universitetet i Tromsø (UiT) (2023) skriver at masterstudiet videreutvikler grunnkompetansen som barnehagelærer, og at studiet blant annet kvalifiserer for ulike stillinger i barnehagen, og Høgskulen på Vestlandet (2021) viser i sine planer for deltidsutdanning på masternivå at studiet «styrker kompetansen til å bruke forskning og være en pådriver for faglig utvikling i barnehagen. Gjennom utdanningen vil en kunne påvirke framtidens barnehage og kunnskapsutvikling i barnehagen». UiS og UiT samt Høgskulen på Vestlandet står frem som de som klarest viser til at en masterutdanning også kan brukes direkte i barnehagen, mens Nord universitet (2023) ikke sier noe spesielt om hva masterutdanningen kvalifiserer til. Sistnevnte universitets masterutdanning heter imidlertid «master i profesjonsutøvelse og ledelse i barnehagen», så navnet er kanskje en god nok indikasjon på hva denne utdanningen sikter mot.

Denne gjennomgangen viser at det er noe sprikende hva de ulike utdanningsinstitusjonene fremhever som mulige videre karriereveier etter endt masterstudium. Men det er ikke i første rekke videre arbeid i barnehage som blir vektlagt. Siden barnehagelærerne fra starten av yrkets historie i Norge har definert sitt virkeområde bredt, som at det å være barnehagelærer også kan bety å arbeide med utdanning eller i kommune-, fylkes- og statsadministrasjonen, ser det ikke ut til at det å ta et hovedfag eller en master for å kvalifisere seg til yrker utenfor barnehagen har vært noen trussel mot profesjonsidentiteten.

Opprettelsen av et eget hovedfag kunne være et første skritt på veien til å kvalifisere barnehagelærere til forskerstillinger. I et utkast til rammeplan for hovedfaget står det ingen ting om videre forskningskarriere (Blegen, et.al., u.å.), men i det som fremstår som en ferdig plan for hovedfaget 1989–1990, er forskningsoppgaver nevnt spesielt: «Hovedfaget i barnehagepedagogikk er opprettet for å tilby en utdanning på høyere nivå for førskolelærere som ønsker å øke sin kompetanse i undervisnings-, forsknings- og konsulentoppgaver innenfor det småbarnpedagogiske arbeidsfeltet» (Plan for hovedfag i barnehagepedagogikk, 1989–90). Det er imidlertid ikke så rart at en fremtidig forskerkarriere ikke blir spesielt

fremhevet i planene. Det var svært få førskolelærere eller personer med tilknytning til barnehagefeltet som hadde doktorgrad. Frode Søbstad, som var ansatt ved Dronning Mauds Minne høgskole, var den første med direkte tilknytning til førskolelærerutdanningen da han i 1989 disputerte med avhandlingen *Førskolebarn og humor* (Søbstad, 1989). Det skulle gå ytterligere over ti år før den første stipendiatstillingen med tilknytning til førskolelærerutdanningen ble opprettet ved Høgskolen i Oslo i 2001. Siden da har stadig flere barnehagelærere gått videre med doktorgradsstudier og slik kvalifisert seg til forskerstillinger. Det at barnehageforskning også kan drives av personer med personlig erfaring fra barnehagen, er viktig for å få nyansert kunnskap om barnehagen. Selv om det tilsynelatende ikke var hovedmotivasjonen for å starte med hovedfag i barnehagepedagogikk, vil jeg si at dette har vært et vesentlig bidrag til økt kunnskap om barnehagen også i vår tid.

Avsluttende kommentarer

Et hovedfag i barnehagepedagogikk var noe helt nytt, ikke bare i Norge, men i hele Norden, da det ble opprettet ved BVA i 1982. Materialet jeg har hatt til rådighet, viser at det var særlig fire spørsmål som kan være med på å kaste lys over motivasjonen for å opprette et slikt hovedfag. For det første var det spørsmålet om hva barnehagens pedagogikk egentlig er, som noe annet enn grunnskolens pedagogikk eller pedagogikk som disiplinfag. Her kan vi få noen svar ved å se på innholdet i studiet. Opprettelsen av et hovedfag i barnehagepedagogikk kunne være med på å befeste barnehagepedagogikk som noe særegent, og hovedfaget kunne gi synergier til barnehagens praksisfelt, for eksempel ved at hovedfagsoppgaver dannet utgangpunkt for kunnskapsutvikling i barnehagen og i barnehagelærerutdanningen.

For det andre ser vi en spenning i forbindelse med barnehagelærerutdanningens og hovedfagets plass i høgskolesystemet (og senere universitetssystemet). Inkludert her finner vi en frykt for at grunnskolens pedagogikk skulle bli dominerende også i barnehagelærerutdanningen. For det tredje var det spørsmål om barnehagelærernes profesjonsidentitet. Det ble uttrykt frykt for at det nyopprettede hovedfaget skulle føre til en akademisering av barnehagelæreryrket og en svekkelse av barnehagepedagogikkens særpreg; at hele førskolelæreridentiteten sto på spill. Det fjerde og siste spørsmålet handler om karrierevei for dem som velger å ta

et hovedfag. Det som binder disse fire spenningsområdene sammen, er et ønske om å styrke og befeste barnehagelærernes profesjon og kunnskapsbase, å gjøre den likeverdig med andre utdanninger på høyere nivå og å sørge for at både barnehagelærerutdannere og personer på ulike nivåer i forvaltningen hadde god kjennskap til barnehagen.

Det er ingen tvil om at Balke var opptatt av utdanningen da hun tok initiativ til å få opprettet et hovedfag for barnehagelærere. Hovedfaget skulle i første rekke være sertifiserende for metodikklærere som skulle utdanne barnehagelærere. Det rettet seg i utgangspunktet ikke mot barnehagelærere som skulle gå tilbake til barnehagen. Men det var viktig at barnehagelærere skulle utdannes av personer som kjente barnehagens pedagogikk nærmest på kroppen – «som hadde levd og arbeidet i barnehagen, hadde hatt ungene i armene» (Bae, 1990, s. 18). Nå ser vi at flere barnehagelærere med master søker seg til i barnehagen for å fortsette å arbeide direkte med barna. Det kan synes som om frykten for at et hovedfag skulle true identiteten som barnehagelærer, var uberettiget.

Forfatterbiografi

Anne Greve er professor i barnehagepedagogikk ved OsloMet – storbyuniversitetet. Hun har 17 års erfaring som barnehagelærer, også som barnehagelærer med hovedfag (master). Hennes forskning har særlig vært rettet mot barns vennskapsrelasjoner i barnehagen, barns og læreres deltakelse i lek og barnehagelærernes profesjonshistorie. Hennes siste publikasjon, *Sammen i lek*, har hun skrevet sammen med universitetslektor i drama Knut Olav Kristensen og daværende barnehagelærer (nå stipendiat) Eilen Bergvik. Publikasjonen er en vitenskapelig monografi som handler om læreres deltakelse i barns dramatiske lek i barnehage og skole.

Litteratur

Abbott, A. (1988). *The system of professions: An essay on the division of expert labor.* University of Chicago Press.

Bae, B. (1982). Kommentar til hovedfagsplanen (utarbeidet under tidspress). Berit Bae 3.3.82. *Eva Balkes arkiv*, OsloMet.

Bae, B. (1990). «Det er en gave å ha et barn til venn». Eva Balke i samtale med Berit Bae. I U. Bleken, A. Sægrov, M. Gravir, E. Johannessen & H. N. Sætre (Red.), *Barnet viste veien: Festskrift til Eva Balke* (s. 9–20). Barnevernsakademiet i Oslo.

Bae, B. (2018). *Politikk, lek og læring: Barnehageliv fra mange kanter.* Fagbokforlaget.

Balke, E. (1995). *Småbarnspedagogikkens historie: Forbilder for vår tids barnehager.* Universitetsforlaget.

Barnevernsakademiet. (u.å). Notat uten tittel. *Eva Balkes arkiv*, OsloMet.

BARNkunne. (2021, 2. desember). Barnehagelærerutdanning fra 1935 til i dag. Høgskulen på Vestlandet. https://www.hvl.no/om/barnkunne/barnehagelarerutdanning-fra-1935-til-i-dag/

Bjørgan, E. H. & Strand, H. K. (2022, 28. november). Det handler om (universitets)status. *Khrono.* https://khrono.no/det-handler-om-universitetsstatus/735543

Blegen, A., Fløtre, K.-E., Lie, J. & Skjerping, T. (u.å.). Plan for hovedstudium i førskolepedagogikk. *Eva Balkes arkiv*, OsloMet.

Det kongelige kultur- og vitenskapsdepartement. (1983). Plan for hovedfag i førskolepedagogikk fra Det kongelige kultur- og vitenskapsdepartement. 13.4.83. *Eva Balkes arkiv*, OsloMet.

Dronning Mauds Minne høgskole. (2023). *Master i barnehagekunnskap – barndom i et samfunn i endring.* https://dmmh.no/studier/master-barnehagekunnskap

Eriksen, M. (2018). Pedagogikkens betydning i barnehagen. I S. Østrem (red.) *Barnehagen som samfunnsinstitusjon* (s. 159–176). Cappelen Damm Akademisk.

Forslag til hovedfagsstudium ved B.V.A. (u.å). *Eva Balkes arkiv*, OsloMet.

FOU-arbeid ved Barnevernsakademiet i Oslo. (u.å.). *Eva Balkes arkiv*, OsloMet.

Greve, A. (1995). *Førskolelærernes historie: På vei mot en yrkesidentitet.* Universitetsforlaget.

Greve, A. & Jansen, T. T. (2020). Eva Balke – en veiviser for profesjonens verdier. I L. G. Grindheim & G. Aaserud (Red.), *Barnehagelæreren – en verdibygger* (s. 42–56). Fagbokforlaget.

Greve, A., Jansen, T. T. & Solheim, M. (2014). *Kritisk og begeistret: Barnehagelærernes fagpolitiske historie.* Fagbokforlaget.

Gulbrandsen, L. (2009). Barnehagepersonalets utdanning og kompetanse. *Utdanning*, 131–147. https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa111/7_barnehage.pdf

Hovedfag. (1984). Hovedfag januar 1984 [Notat]. *Eva Balkes arkiv*, OsloMet.

Hovedfag i småbarnpedagogikk. (u.å.). Utkast til plan. Til møte den 8. mai kl. 14–16. *Eva Balkes arkiv*, OsloMet.

Høgskolen i Østfold. (2023, 20. januar). *MBHGPED Masterstudium i barnehagepedagogikk og småbarnsvitenskap (0–3 år).* https://www.hiof.no/studier/programmer/mbhgped-masterstudium-i-barnehagepedagogikk/jobb-studier/

Høgskulen på Vestlandet. (2021). *Studieplan – Master i barnehagekunnskap, deltid.* https://www.hvl.no/studier/studieprogram/barnehagekunnskap-deltid/2021h/studieplan/

Johansson, J.-E. (2020). *Barnehagens opprinnelse, styring og praksis: En introduksjon til barnehagepedagogikkens kraftfelt.* Fagbokforlaget.

Kasin, O. & Gulbrandsen, L. (2022). *Barnehagelærere med masterutdanning: Omfang, rekruttering og tilrettelegging i barnehagen* [Rapport]. OsloMet – storbyuniversitetet. https://hdl.handle.net/11250/3028033

Korsvold, T. (2005). *For alle barn: Barnehagens framvekst i velferdsstaten* (2. utg.). Abstrakt.

Korsvold, T. (2017). 70 år til barns beste – en nettutstilling: Dronning Mauds Minne Høgskole 1947–2017. Dronning Mauds Minne høgskole. https://dmmh.no/om-dmmh/hoyskolenshistorie/70-ar-til-barns-beste-en-nettutstilling

Midlertidig plan for hovedfag. (1982). Midlertidig godkjenning av plan for hovedfag i førskolepedagogikk, 13. april 1982. *Eva Balkes arkiv*, OsloMet.

Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen. (u.å.). *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring: Bakgrunn og historikk.* NOKUT. https://www.nokut.no/norsk-utdanning/nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk-for-livslang-laring/bakgrunn-og-historikk/#bologna

Nord universitet. (2023). *Master (1–2): Profesjonsutøvelse og ledelse i barnehagen.* https://www.nord.no/no/studier/master-i-profesjonsutovelse-og-ledelse-i-barnehagen

OsloMet – storbyuniversitetet. (2023). *Barnehagekunnskap: Masterprogram.* https://www.oslomet.no/studier/lui/barnehagekunnskap

Plan for hovedfag i barnehagepedagogikk. (1989–1990). *Eva Balkes arkiv*, OsloMet.

Plan for hovedstudium i førskolepedagogikk. (1980, 20. februar). *Eva Balkes arkiv*, OsloMet.

Referat fra hovedfagsmøte. (1983). Referat fra FoU/hovedfagsmøte mandag 16. mai (1983). *Eva Balkes arkiv*, OsloMet.

Smeby, J.-C. (2013). Profesjon og ekspertise. I A. Molander & J.-C. Smeby (Red). *Profesjonsstudier II* (s. 17–26). Universitetsforlaget.

Søbstad, F. (1989). *Førskolebarn og humor* [Doktorgradsavhandling]. Trondheim, Universitetet i Trondheim.

Universitetet i Stavanger. (2023, 14. september). *Barnehagevitenskap – master 2 år.* https://www.uis.no/nb/studier/barnehagevitenskap-master-2-ar

Universitetet i Sørøst-Norge. (2023). *Master i pedagogikk.* https://www.usn.no/studier/master-i-pedagogikk/

Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet. (2023). *Studieretning: Barnehagefag.* https://uit.no/utdanning/program?p_document_id=799709

VIDENSKABELIG PUBLIKATION

KAPITEL 3

Pædagogers uddannelse og videreuddannelse – kendsgerninger og opgave

Jan Jaap Rothuizen VIA University College
Sisse Due VIA University College

Resumé: Hvordan er det gået til, at den akademiske videreuddannelse for pædagoger ikke er en videreuddannelse i det fag, de er uddannet i? Og kunne det være anderledes? Hvad er kendsgerningerne om videreuddannelsen, og hvad er videreuddannelsens opgave? I kapitlet præsenteres et historisk overblik over uddannelse og videreuddannelse af pædagoger i Danmark. Guidet af en skelnen mellem faglighed, kultur og politisk og forvaltningsmæssig styring gennemgås tiden fra 1885 i fire perioder: Pionerperioden fra 1885 til 1953, hvor staten melder sig på banen, og en pædagogisk kultur stabiliseres, perioden fra 1953 til 1988, hvor der på den ene side sker forsøg på at genopfinde fagligheden, og på den anden side sker en omstilling fra gerning til velfærdsydelse, perioden fra 1985 til 1998 samt endelig perioden frem til i dag, der præget af globaliseringsbegejstring og en transnational vending, der sætter politisk og forvaltningsmæssig styring i højsædet. På intet tidspunkt lykkes det at forankre fagligheden i en disciplin, der bevæger sig i spændingsfeltet mellem de foreliggende kendsgerninger og den pædagogiske opgave. I dag, hvor vi næppe kan holde fast ved den utopiske forestilling om, at et kapitalistisk liberalt demokrati i en globaliseret verden kan styres gennem et fokus på optimering af de menneskelige ressourcer, er der gode grunde til, at pædagogers videreuddannelse forankres i en pædagogisk faglighed, i spændingen mellem de foreliggende kendsgerninger og opgaven.

Nøgleord: pædagogers videreuddannelse, almenpædagogik, professionalisering, uddannelseshistorie

Sitering: Rothuizen, J. J. & Due, S. (2023). Pædagogers uddannelse og videreuddannelse – kendsgerninger og opgave. I M. Pettersvold, J. J. Rothuizen & S. Østrem (Red.), *Akademisk kunnskap og pedagogisk faglighet i barnehagen* (Kap. 3, s. 45–70). Cappelen Damm Akademisk.
https://doi.org/10.23865/noasp.55.ch3

Abstract: Guided by an analytical distinction between pedagogy as a discipline, governance, and pedagogical culture, the development of the Danish educational program for early childhood educators and social pedagogues is outlined in four phases. During the pioneering period (1885–1953), the field develops under the auspices of civil society; personal development, social responsibility, and professional competence are highly valued, supported by a vibrant intellectual environment. Between 1953 and 1988, the state takes responsibility for education but leaves management to the sector itself. Attempts to establish pedagogy as an academic discipline struggle to take root. Between 1988 and 2000, stronger state governance is established as the public sector modernizes for efficiency. A notion of a special pedagogical discipline is promoted from within, yet fails to gain traction in further or basic education. After 2000, a transnational shift occurs (PISA tests, OECD reports, Bologna agreement); both basic education and further academic education become fragmented and drift away from the understanding of pedagogy as a discipline that must simultaneously address facts and purposes, along with tensions that arise when dealing with children as they are and with their educability (Bildsamkeit) and self-directed inquiry and activity (Selbstätigkeit). Without a discipline in which pedagogy is studied as a distinct subject, both pedagogical practice and educational practice weaken when governance takes hold or cultural norms demand elevation to universality.

Keywords: further education for early childhood teachers, general pedagogy, professionalism, Denmark, history of education

Introduktion

Spørgsmålet om, hvordan pædagoger i Danmark videreuddannes, og hvad de videreuddannes til, kan besvares empirisk. Svaret vil i så fald gå i retning af, at pædagoger kan videreuddannes på mange forskellige overbygningsuddannelser, hvoraf ikke en eneste kun henvender sig til pædagoger, og hvoraf flertallet ikke betegnes som videreuddannelse i pædagogik, men i fx pædagogisk sociologi, psykologi, antropologi, læreprocesser, børne- og ungdomskultur, udsatte børn og unge, faglig ledelse m.v. De fleste pædagoger, der har gennemført en videreuddannelse, holder op med at være pædagoger; de bliver fx ledere, konsulenter eller undervisere. Status er således groft sagt, at de ca. 10 procent, der videreuddanner sig, ikke videreuddanner sig i pædagogik – børnehavepædagogik, fritidspædagogik, socialpædagogik – men i et andet fag, der kan belyse visse pædagogiske forhold,

og at de ikke vender tilbage til pædagogarbejdet (Danske Universiteter et al., 2022; Fjordbo, 2019).

Forskningsspørgsmålet i dette kapitel er: Hvordan er det gået til, at den akademiske videreuddannelse for pædagoger ikke er en videreuddannelse i det fag, de er uddannet i? Kunne det være anderledes?

Vi tager således udgangspunkt i en undren over, at pædagoger videreuddanner sig, men at der tilsyneladende ikke er en videreuddannelse i pædagogik, der sigter mod en dygtiggørelse af pædagoger i deres fag. Denne undren knytter sig til en interesse i en nærmere bestemmelse af faget pædagogik (se også Biesta, 2013, 2015, 2023; Grue-Sørensen, 1977; Løvlie, 2003, 2015; Pio, 2019, 2020; Rothuizen, 2019; Rothuizen & Togsverd, 2020; Togsverd & Rothuizen, 2021, 2022). Pædagogik som disciplin og fag må beskæftige sig både med de foreliggende kendsgerninger, med den pædagogiske opgave og med spændingsfeltet imellem de to (Grue-Sørensen, 1977; Rothuizen 2023). Netop derfor er det ikke nok at fremlægge kendsgerningerne om videreuddannelsen, vi må også undersøge, hvad opgaven går ud på. Undersøgelsen af netop opgavespørgsmålet åbner for overvejelser om, om det også kunne være anderledes. For at komme nærmere forholdet mellem uddannelse, fag og videreuddannelse søger vi spor og forklaringer i historien.

I kapitlet gennemgår vi historien i fire perioder fra stiftelsen af de første børnehaver og de dertil knyttede uddannelser til i dag. Den historie er også tidligere beskrevet – de første 100 år af Karsten Tuft (2015), de næste 18 år af Jan Jaap Rothuizen og Line Togsverd (Rothuizen, 2015; Rothuizen & Togsverd, 2019). Vores historiske rids inddrager nye kilder, tager afsæt i en undren og dermed i en specifik interesse og struktureres gennem to analytiske perspektiver: 1) forholdet mellem styring, kultur og faglighed og 2) konceptualiseringen af pædagogik som både kendsgerning og opgave. I det historiske rids perspektiverer vi kendsgerninger, herunder kendsgerninger om opgaven, ud fra det synspunkt, at pædagogik og uddannelse i pædagogik bliver til under hensyntagen til det, man kan vide – kendsgerninger – og det man kan ville –opgaven. Periodiseringen er afledt af det første analytiske perspektiv, der handler om forholdet mellem tre styringsmedier, der i deres særegne konfigurationer definerer uddannelsen: 1) politiske og forvaltningsmæssige tiltag, 2) de faglige forståelser af uddannelsens genstandsfelt som både disciplin og gerning/profession og 3) kultur: de ikke formaliserede forståelser af og praksisser vedrørende uddannelse og profession. De forskellige tidsperioder er præget af forskellige typer spændinger

og styrkeforhold mellem disse styringsmedier. Det historiske rids baserer sig især for perioden frem til 1988 på sekundærlitteratur, som eksplicit, og på et videnskabeligt niveau, har referencer til primærlitteratur. For perioden efter 1988 baserer det historiske rids sig hovedsageligt på primærlitteratur, delvis også gennem henvisning til tidligere egne publikationer, som er baseret på primærlitteratur. Artiklen er skrevet med afsæt i en kulturvidenskabelig forståelse af pædagogik som en humanistisk videnskab (se fx Friesen, 2020; Grue-Sørensen, 1977; Rothuizen, 2019), hvori man søger viden om relevante pædagogiske spørgsmål for at udarbejde (anderledes) forståelser, der kan bidrage til, "at man får en klarhed over problemerne, som kan føre til en sober og kritisk bedømmelse af en række praktiske tilstande og foranstaltninger" (Grue-Sørensen, 1977, s. 75).

Den første periode, fra 1885 til 1953, var pionertiden, hvor bevægelser og kulturelle værdier udviklet i *civilsamfundet* var bestemmende for udvikling af felt og uddannelse. I 1953 kom den første uddannelsesbekendtgørelse og *statens engagement* i feltet blev større, således at felt og uddannelse legitimeres i såvel civilsamfunds- som statsregi. Fra 1988 øges statens indblanding, idet der nu i højere grad efterlyses effektive indsatser for at opfylde samfundsmæssige behov. Fra 1998 forbindes denne *modernisering af den offentlige sektor* med forestillingen om, at Danmark skal ruste sig til at kunne klare sig i global konkurrence, og at vi derfor må indrette os efter det: vi skal helst være bedre end dem, vi sammenligner os med. Der tales i den forbindelse også om *en transnational vending*. En ganske overordnet forestilling i perioden efter murens fald i 1989 har været, at hele verden i åben konkurrence ville udvikle sig til en sammenslutning af effektive kapitalistiske, demokratiske regimer. I 1953, 1988 og 1998 fremkom nationale dokumenter, der indikerer nye styringsmæssige vinde. I 1953 er det den første uddannelsesbekendtgørelse, i 1988 er det Folketingets vedtagelse af et socialt udviklingsprogram (SUM), og i 1998 er det publicering af regeringens debatoplæg om det 21. århundredes uddannelsesinstitutioner. I virkeligheden foregår overgangene selvfølgelig over længere tid, og derfor er det også et vist overlap i fremstillingerne af især de sidste to perioder.

I de senere år er det for alvor blevet tydeligt, at forestillingen om udbredelse af det liberale kapitalistiske demokrati, der kan styres gennem optimering af arbejdsprocesser og menneskelige ressourcer, er problematisk. Populistiske bevægelser vinder frem, klimakrisen sætter forestillinger om, at alt er under kontrol og vækst er en selvfølgelighed under pres, og autokratiske regimer andre steder i verden styrkes og kræver at blive respekteret.

Der er brug for andre forståelser og styringstiltag, ligesom spørgsmålet om, hvad den ældre generation egentlig vil og kan ville med den nye, som Friedrich Schleiermacher (1969) stillede i 1826, en anden brydningstid, må få fornyet opmærksomhed. Dermed får spørgsmål om opgaven, om hvad en videreuddannelse for pædagoger skal være til for, og om hvordan den skal være en særlig aktualitet.

Pionerfasen med rødder i civilsamfundet (1885–1953)

Den danske pædagoguddannelse har rødder i civilsamfundet, og først efter godt 50 år, i 1953, fik de første uddannelser, der skulle udvikle sig til den fælles pædagoguddannelse i 1992, en statslig bekendtgørelse. Den fælles pædagoguddannelse, der dækker børnehave-, fritids- og socialpædagogik har, som Karsten Tuft skriver,

> trevlerod, som udspringer fra små lokaliteter i civilsamfundet. Civilsamfundet er en broget størrelse, som ikke styres gennem formaliserede beslutningsprocedurer med tilhørende ordnede og centrale arkiver, og pædagoguddannelsens historie findes for størstedelens vedkommende spredt i protokoller, småskrifter, biografier, jubilæumsudgivelser, erindringer. (Tuft, 2015)

Det er således ikke et fastlagt og reguleret curriculum, der samler feltet, men et uddannelsessigte, der består af en száregen kombination af personlig udvikling, social ansvarlighed og faglig kunnen. Uddannelsen forberedte således den studerende på at kunne begå sig i det felt, hun blev uddannet til, ikke bare gennem en socialisering ind i feltet, men også gennem en personlig tilegnelse af de kulturelle værdier, der gjorde sig gældende i feltet, og gennem et fortolkningsberedskab opbygget gennem kendskab til relevante teoridannelser. Teoridannelserne var primært psykologiske udviklingsteorier, og her har der været en splittelse mellem de, der støttede sig til en indlæringsorienteret tilgang, og de, der støttede sig til en udviklingspsykologisk orienteret tilgang (se også Bayer et al., 2015).

”Trevleroden” kommer også til udtryk i, at de børnehavepædagogiske uddannelsessteder var forskellige. De første to uddannelser, Frøbelseminariet, oprettet i 1885 af Hedevig Bagger, og Fröbel-Højskolen, oprettet i 1906 af Anna Wulff, var, som navnene siger, Fröbel-inspirerede, men de udviklede

sig i forskellige retninger. Frøbelseminariet "havde en mere verdslig og socialdemokratisk tilgang sammenlignet med Fröbel-Højskolen, hvor det sociale engagement havde et mere religiøst præg" (Tuft & Thomsen, 2015, s. 12). Det tredje børnehaveseminarium, Kursus for småbørnspædagoger, oprettet i 1928, var kendetegnet ved Montessoripædagogikken, reformpædagogikken, den frie opdragelse, moderne psykologi og de kreative fag. Den fjerde uddannelse, Jydsk Børnehaveseminarium, startede som en aflægger af Frøbelseminariet og blev ledet af Margrethe Christiansen, som medbragte et kristent livssyn (Dansk Pædagogisk Historisk Forening og Samling, u.å.; Tuft & Thomsen, 2015).

Vægtningen af den personlig tilegnelse af de kulturelle værdier, der præger feltet, var endnu stærkere på det socialpædagogiske felt, i børneforsorgen. Barnets Højskole, oprettet i 1934, var det første uddannelsesmæssige tiltag på dette felt, og som folkehøjskole var den eksamensfri og organiseret som en højskole. Ludvig Beck, teolog, børnehjemsforstander og initiativtager til denne højskole skriver i 1943:

> At begynde dette Arbejde med Teori og Kundskabstilegnelse er Daarskab, ogsaa naar det drejer sig om Psykologi og deslige, for Livet selv er og skal være Læremester fra Dag til Dag. At blive ført ind i Psykologiens Rubrikker, før Arbejdet og dets Liv har aabnet Sindet for Barnenaturens altid skiftende Former er lige saa farligt for den unge Opdrager som for den unge Teolog at lære Dogmatik, før Tanken personligt og erfaringsmæssigt er sat i gang. (Beck citeret i Jespersen, 2000, s. 67)

Det er markant, at man på det felt, som vi i dag kalder døgninstitutionsområdet, lægger endnu mere vægt på "egnethed", end man gør på daginstitutionsområdet. Det er også derfor, man foretrækker en højskole, hvor dannelsesaspektet er mest fremherskende, fremfor en skole med et kvalificeringssigte.

Intellektuelle miljøer

Selvom der hverken på dag- eller døgninstitutionsområdet var et særskilt akademisk pædagogisk miljø, deltog pionererne aktivt i intellektuelle miljøer, hvor gerningens og institutionernes idégrundlag og -praksis blev diskuteret. Ja, der foregik faktisk en aktiv intellektuel udveksling

og meningsdannelse, fx i tidsskriftet *Vor Ungdom*. Herman Trier (1845–1925), en dansk pædagog og politiker, opfordrede forgæves Københavns Universitet til at åbne for muligheden for at tage en magisterkonferens i pædagogik. Han stiftede i 1892 bladet *Vor Ungdom*, der skulle "være organ for erfaringsudveksling og debat om alle dele af opdragelsens virksomhed, det skulle søge sin styrke i alsidigheden og være præget af 'ytringsfrihed i det videst mulige omfang'" (Trier citeret i Brodersen & Hansen, 2015, s. 1). Han lagde vægt på debat, for "Netop gennem Forskelligheden faar man Øje for den Grundtone og det Sindelag, der er det fælles Pulsslag i al denne [opdragelsens] Virksomhed" (Trier citeret i Brodersen & Hansen, 2015, s. 1). Han lagde desuden vægt på en intellektuel åbenhed:

> den, der i sin Virksomhed kun vil have sine Lige for Øje, kun dem, hvis Forestillinger og Arbejde gaa i Trit med hans egne, hans aandelige Frugtbarhed vil lidt efter lidt begrænses og tilsidst blive til Goldhed".
> Vor Ungdom skulle altså være "en Kampplads, paa hvilken de forskellige Meninger kunde bryde sig mod hverandre' og for 'alle, Mænd og Kvinder, for hvem Opdragelsen er et magtpaaliggende Spørgsmaal. (Trier citeret i Brodersen & Hansen, 2015, s. 1)

Hedevig Bagger redigerede fra 1901 til 1919 *Dansk Frøbel Tidende* (Boelskov, 1985, s. 9) og var ligesom andre børnehave- og uddannelsespionerer, Anna Wulff, Sophus Bagger, Sofie Rifbjerg og Jens Sigsgaard, særdeles aktivt skrivende og debatterende (Brodersen et al., 2015; Cohne, 2021; Hansen, 2016; Fischer et al., 2002). *Børnesagens Tidende*, organet udgivet af Børnesagens Fællesråd, blev grundlagt i 1905 og udgivet under samme navn frem til 1972. Fra 1905 afholdes der nordiske møder for Børnesagens venner, og fra 1922 udgiver Nordisk Forening for Socialpædagogik tidsskriftet *Barn og Ungdom – Nordisk social-pædagogisk Tidsskrift.* Der er således mange vidnesbyrd om et levende intellektuelt, fagligt og politisk miljø med internationale forgreninger, som pionererne deltog i og dannede. De var videbegærlige, både i forhold til kendsgerninger og i forhold til opgaven.

Samlet set er perioden præget af, at der er intellektuelle miljøer, som engagerer sig praktisk-refleksivt i den pædagogiske sag. Deltagelse i disse miljøer kan anskues som en uformel videreuddannelse, der hele tiden sigter mod at forbedre pædagogikken og gøre den tidssvarende. Miljøerne er faglige i den forstand, at de er præget af et fagligt engagement og en faglig nysgerrighed, men fagligheden bliver dog på dette tidspunkt, i modsætning til

hvad der skete i fx Tyskland, ikke akademisk institutionaliseret. Faglighed og dannelsen af en pædagogisk kultur går hånd i hånd. Staten forholder sig passiv i forhold til spørgsmålet om uddannelse og overlader det til kræfterne i civilsamfundet.

Overbevisningen om, at gerningen, pædagogisk arbejde, forudsætter egnethed som et muligt resultat af personlig udvikling, social ansvarlighed, praktisk kunnen og en videnstilegnelse, der muliggør faglig refleksion, grundlægges i denne periode og sætter sit præg på den videre udvikling af pædagogernes uddannelse.

Overgangsperioden (1953–1988)

Perioden kan betegnes som en mellemperiode, hvor den pædagogiske kultur, der er dannet før, er grobund for såvel en statslig understøttelse som en søgen efter intellektuelle og akademiske tilknytninger. De findes ikke i en egentlig pædagogisk disciplin, som i Danmark forbliver svag, men i indlæringspsykologi, kritisk sociologi og Anton Makarenkos sovjetiske kollektivpædagogik. Tufts trevlerod spreder sig så at sige i områder med blandet bevoksning, hvor der må kæmpes om pladsen. Der etableres videreuddannelser uafhængig af grunduddannelserne – på det socialpædagogiske område etableres videreuddannelsen endda før en egentlig grunduddannelse.

I 1942 henvender pionererne fra de fire ældste børnehaveseminarier sig til Undervisningsministeriet for at få skrevet betænkninger og bekendtgørelser for de to uddannelser til henholdsvis børnehavelærerinde og fritidshjemslærer. Udvalget nedsættes 1946, betænkningerne kommer i 1948/49, mens den fælles styrende ramme i form af overordnede bekendtgørelser først kommer i 1953, altså 11 år efter henvendelsen (Tuft, 2015). Bekendtgørelsens indhold svarer i høj grad til den praksis, pionererne havde udviklet, men nu var staten med til at tage ansvar for den. En ny generation tager over: rektorer, der er uddannet pædagoger på én af de gamle uddannelser. De ansættes fra ca. 1956 og går af omkring 1990 (Lunn et al., 2005); de er kulturbærere.

Det børnehave- og fritidspædagogiske felt

På børnehave- og fritidspædagogikkens felt er den første del af perioden karakteriseret af en særlig dansk variant af reformpædagogikken, hvor

reform ikke bare betyder reform af opdragelsen med afsæt i barnet som subjekt, men også reform af det samfund, som opdragelsen er indlejret i, i demokratisk retning (Tuft, 2017). Tuft argumenterer for, at det er udtryk for en særlig dansk udvikling, hvor hverken forståelsen af pædagogik som en instrumentel praksis, hvor frihed opnås gennem beherskelse og styring, eller forståelse af pædagogik som en værdirelateret praksis, hvor frihed udvikles gennem rammesætning, samspil og selvopdragelse, sætter sig rent igennem. Disse historiske spor sætter sig ellers igennem i Tyskland i form af akademisering, henholdsvis i en kendsgerningsorienteret pædagogik, der knytter an til statsvidenskab, og en mere opgaveorienteret, åndsvidenskabelig pædagogik. I Danmark lader akademisering vente på sig og forbliver svagt forankret. Den første professor i pædagogik, Knud Grue-Sørensen (1904–1992), som orienterede sig mod den tyske åndsvidenskabelige pædagogik, fik sit professorat ved Københavns Universitet i 1955, men først i 1969 blev der tilknyttet et Institut for teoretisk pædagogik. Grue-Sørensen blev emeritus i 1974, og det skulle vare seks år, før professoratet blev besat igen, denne gang af en professor, der definerede pædagogisk videnskabelighed ud fra en Durkheimsk og Bourdieusk tradition. Grue-Sørensen betragter opdragelse, pædagogikkens genstandsfelt, som dels ”en forefunden *kendsgerning*, dels som en *opgave*” (Grue-Sørensen, 1977, s. 71). Når han beskæftiger sig intellektuelt med pædagogik, er der for ham en erkendelsesinteresse: ”… at man får en klarhed over problemerne, som kan føre til en sober og kritisk bedømmelse af en række praktiske tilstande og foranstaltninger, store såvel som små” (Grue-Sørensen, 1977, s. 75). Denne spæde akademisering af pædagogik som et fag med en særlig stilling blandt kulturvidenskaberne sætter sig således ikke igennem og efterlader kun utydelige spor.

I den første del af perioden sætter den pædagogiske kultur sig, i forlængelse af pionerfasen, igennem og bliver nu understøttet af et statsligt engagement. Den intellektuelle og faglige forankring forbliver dog forholdsvis svag, idet arbejdet med at få etableret en pædagogisk disciplin på Københavns Universitet er møjsommeligt, og børnehavepædagogik kun berøres perifert.

I den anden del af perioden ser vi fra 1970 et indlæringsteoretisk vendepunkt med betydelig indflydelse fra både amerikansk inspireret indlæringspsykologi og -pædagogik og sovjetisk inspireret struktureret pædagogik (Broström, 2021). Der søges nye græsgange og en stærkere forankring i akademisk viden. Studenteroprøret og forestillingen om en kritisk og

frigørende pædagogik sætter også sit præg på udviklingen og ligger i forlængelse af den etablerede opfattelse af pædagogik som en værdirelateret praksis med en interesse i frihed og demokrati. I den akademiske verden manifesterer kritisk pædagogik sig i form af kritiske sociologiske analyser på det nyoprettede Roskilde Universitetscenter (se også Kristensen, 2022).

Omkring 1990 går en generation af rektorer, der har rødder tilbage i pionerfasen, af. Blandt deres afløsere på de nu i alt 25 børnehave- og fritidspædagogseminarier er kun seks uddannet pædagoger De andre er gerne læreruddannede med en kandidatgrad fra Danmarks Lærerhøjskole, jurister, psykologer, antropologer eller magistre (Lunn et al., 2005, s. 153–159). De overtager og fortsætter – ofte med et stort engagement – en tradition og en kultur, som de, og også en hel del af medarbejderne, ikke selv har stærke faglige og intellektuelle rødder i.

Døgninstitutionsområdet og det socialpædagogiske felt

Døgninstitutionsområdet og det socialpædagogiske felt fik sin første skole i 1958, og den blev ikke støttet af de dominerende kræfter i feltet. Den får eksempelvis stort set ingen foromtale i *Børnesagens Tidende*. I den omtale af initiativet der langt om længe kommer i *Børnesagens Tidende* i 1958 citeres H. Chr. Rasmussen, forstanderen: ”Man kan ikke blive en dygtig børneforsorgsarbejder ved at læse pædagogik og psykologi” (citeret i Hegstrup & Tuft, 2019, s. 68). I deres artikel om denne børneforsorgsskole konkluderer Hegstrup og Tuft: ”Det er altså fra begyndelsen ganske uklart, hvad det i virkeligheden er for en viden, man (også uddannelseslederne) vil bygge den nye uddannelse på, og som skal gøre arbejdet til en pædagogisk profession” (Hegstrup & Tuft, 2019, s. 68). I døgninstitutionspædagogikken ser vi senere fremvæksten af ’alternative institutioner’, der følges af ”Forskningsgruppe arbejds- og levemiljøer” på Aalborg Universitet (Hegland, 1985). Forskningsgruppen var tænkt -og fungerede- som et ”universitetsforskningsmiljø til støtte og udvikling af de ’arbejds- og levemiljøer’ der spirede frem i samfundets nicher og revner, ikke blot inden for socialpædagogikken, men efterhånden også bredere kredse” (Hegland citeret i Bømler & Seemann, 2003, s. 5). Den hyppigste forekommende uddannelsesbaggrund bland de voksne i disse miljøer er lærerseminarierne og oftest har de en dobbelt kvalifikation, fx tømrer og pædagog, landmand og lærer (Hegland, 1985, s. 9).

Videreuddannelse etableres

Det er også i denne periode, videreuddannelsen etableres – men ikke i tilknytning til grunduddannelsen. Det er, som om efter- og videreuddannelse af pædagoger i Danmark ikke kommer i stand, fordi pædagogerne selv havde en trang til at blive mere kompetente gennem en kompetencegivende uddannelse. Det gælder for den uddannelse, der blev til Socialpædagogisk Højskole, der begyndte i 1952 (!) som en videregående uddannelse for ledere ved opdragelseshjem m.v. Det gælder også for den uddannelse, der skulle blive til Årskursus for Børnehave- og Fritidspædagoger, der begyndte i 1959 som et suppleringskursus for pædagoger med en toårig grunduddannelse, så de kunne komme på niveau med de nyuddannede, der havde en treårig uddannelse. Uddannelsen blev knyttet til Danmarks Lærerhøjskole, hvor undervisningsministeriet i 1988 også oprettede Center for småbørnsforskning (uden driftsbevilling) for at fremme forskning, dokumentation og formidling vedr. småbørns udvikling og vilkår (Skolehistorie AU, 2014, s. 16). Med tiden kom årskurset til at kvalificere pædagoger til en lederstilling, til arbejde som pædagogisk konsulent og også i visse tilfælde til at være praktikleder på et seminarium. I 1988 etableredes en toårig konsulentuddannelse, der dels bidrog til at uddanne for eksempel pædagogiske konsulenter i kommunerne og dels byggede bro til Lærerhøjskolens pædagogiske kandidatuddannelser (Broström, 2021, s. 214). Det er ad denne lidt kringlede vej, pædagoger nu kan få adgang til en egentlig akademisk videreuddannelse. Den videregående uddannelse for ledere ved opdragelseshjem m.v. var placeret på Den Sociale Højskole, mens årskurset foregik på Lærerhøjskolen. Efter- og videreuddannelserne havde altså fortsat ikke deres egen institutionelle rod i pædagogikken og de pædagogiske uddannelser.

Samlet set er perioden præget af spredte referencer til intellektuelle miljøer, som til en vis grad er løsrevet fra pionertidens tradition. En pædagogisk kultur med rødder i traditionen udvikler sig med forskelligartede referencer til intellektuelle miljøer og akademiske discipliner. Der er fortsat ikke nogen egentlig selvstændig institutionel forankring af et intellektuelt miljø knyttet til det pædagogiske arbejdsfelt. Miljøet på Lærerhøjskolen er, som navnet siger, primært rettet mod skoleområdet, og miljøet i Aalborg er primært rettet mod socialpolitik og socialt arbejde og har ikke et særligt pædagogisk fokus. Videreuddannelserne etableres udenfor de pædagogiske uddannelsesmiljøer og med en forholdsvis

stærk reference til arbejdsgivernes behov for ledere, der kan operere i den offentlige sektor. Som vi skal se i det følgende, bliver spændingen mellem en styring, der tager udgangspunkt i politiske prioriteringer, og den traditionelle pædagogiske kultur mere udpræget, og selvom der kaldes på en styrkelse af den faglige forankring som en tredje faktor, slår det ikke igennem.

Modernisering af den offentlige sektor (1988–1998)

I denne periode bliver spændingen mellem pædagogisk tradition og kultur på den ene side og styring på den anden fremtrædende. Grunduddannelserne formår ikke at styrke faget pædagogik, så det kan udgøre en tredje pol i spændingsfeltet, og et forsøg på at knytte videreuddannelse til pædagogik som selvstændig disciplin mislykkes.

En fælles pædagoguddannelse

Omkring 1980 er velfærdsstaten udbygget så meget, at de offentlige (social) pædagogiske tilbud medfører en betydelig økonomisk udgift. Man bliver opmærksom på, at efterspørgslen i princippet er uendelig. I første omgang sætter man sin lid til en revitalisering af civilsamfundet for at bremse den tilsyneladende uendelige efterspørgsel på serviceydelser, fx gennem uddeling af Statens UdviklingsMidler (SUM-programmet) (Hegland, 1994; Rothuizen, 2014), men snart handler det lige så meget om en modernisering, der kan bringe nye balancer mellem udbud og efterspørgsel gennem en øget styring. Det får selvfølgelig også konsekvenser for uddannelsen, for pædagoger skal kunne fungere under de nye rammer. I 1991 gennemføres en reform af pædagoguddannelsen, hvor de tre hidtidige uddannelser slås sammen til *en fælles pædagoguddannelse*. Forud for det ligger Betænkning 1213 (Udvalget vedr. Pædagoguddannelsen, 1990). I den konstaterer man, at der gennem årene har været et fælles ansættelsesområde for børnehave-, fritids- og socialpædagoger, og at en fælles uddannelse, der tager udgangspunkt i det, der er fælles for alt pædagogisk arbejde, vil modsvare den praksis. Det er altså en historisk udviklet praksis, der i første omgang begrunder ideen om en fælles uddannelse. Efterfølgende indkredses det fælles også teoretisk:

> … et kernebegreb i pædagogers fag og arbejdsområde er personlighedsudvikling. Pædagogen skal kunne indgå i et samspil med brugeren (..) med henblik på at skabe bedst mulige betingelser for en alsidig personlighedsudvikling (…) Men kernen i pædagogernes fag er personligheden og den alsidige udvikling heraf. Det grundlag, hvorpå det sociale samspil struktureres og perspektiveres, er børnenes, de unges eller de voksnes livsomstændigheder og ikke f.eks. en række undervisningsfag, et sæt af diagnoser eller et terapeutisk system. (Udvalget vedr. Pædagoguddannelsen, 1990, s. 27–28)

Her formuleres den pædagogiske opgave som personlighedsudvikling, mens man angiver vejen derhen som samspil, der er struktureret og perspektiveret med afsæt i og med øje for børnenes, de unges eller de voksnes livsomstændigheder. Det sidste indkredser kendsgerningers betydning. Der angives ingen teoretiske referencer eller akademisk forankring, men det signaleres, at en for stor afhængighed af psykologi som vidensbase er uønsket, at det er væsentligt at have øje for det sociale, hvis det er personlighedsudvikling, der er målet, og at det er samspil, der gør pædagogisk arbejde til noget særligt. Der identificeres en kerne i pædagogisk praksis, og man ønsker, at en ny uddannelse skal få dette frø til at spire og vokse.

Mens denne del af reformen er motiveret af en tradition og en historie, er næste del motiveret af aktuelle ændringer og udfordringer: nedbrydning af sektor- og faggrænser samt et dynamisk arbejdsområde under konstant udvikling og omstrukturering. Derfor indføres nye elementer: Forsøgs- og udviklingsarbejde samt det nye fag 'kommunikation, organisation og ledelse', ligesom der argumenteres for bedre muligheder for udvikling af relevant efter- og videreuddannelse og for tilvejebringelse af forskningsmiljøer.

Det ene aspekt af fornyelsen er en radikalisering af en tradition – det fælles ansættelsesområde – under henvisning til en en opgavemæssig og en kendsgerningsmæssig kerne i pædagogernes fag, uden at den kerne i øvrigt sættes i forbindelse med en akademisk disciplin og pædagogisk teoridannelse. Det andet aspekt af fornyelsen er en tilpasning til et institutionelt og offentligt styret landskab under forvandling. I dette landskab stilles der krav om, at de nyuddannede kan være fleksible og udviklingsorienterede, kan kommunikere, indgå i organisatoriske sammenhænge og have indsigt i, hvad ledelse er for en størrelse. Mens pionerernes faglighed og den

pædagogiske kultur, de grundlagde gennem deres formulering af og sans for opgaven i den pædagogiske gerning, har svært ved at finde et nyt og fagligt funderet udtryk, kommer en anden form for opgaveformulering frem. Pædagogik bliver en velfærdsydelse, der snart skal blive underlagt målstyring og kendsgerningsbaserede metoder.

Betænkningen og den efterfølgende lov forsøger at holde sammen på det gamle og det nye. Det samme ser vi senere, når faget pædagogik i 2007 bliver uddannelsens centrale fag, som alle andre fag skal forholde sig til, og som skal forholde sig til de andre fag. Også det forsøg på at holde sammen på det gamle og det nye fragmenteres. Det skyldes blandt andet, at faget pædagogik, som i 1991 bliver fremdraget som et kernefag, aldrig får den forankring i et intellektuelt eller akademisk miljø, som kunne have gjort det til en robust kerne. I 1999 evalueres faget pædagogik af det nyoprettede Danmarks Evalueringsinstitut, der konkluderer, at undervisningen "fungerer, bl.a. i kraft af undervisernes personlige engagement og et vellykket forhold til professionen; faktorer der bidrager til at undervisning i pædagogik kan fremstå som både nærværende og personligt engagerende for de studerende" (Rothuizen, 2015, s 53). Samtidigt gør man opmærksom på, at man dog også får "en fornemmelse af at ingen rigtig ved hvorfor undervisningen fungerer" og at "alle – både undervisere, studerende og ledelser –har svært ved at sætte ord på hvad pædagogikfaget egentlig er for en størrelse (Danmarks Evalueringsinstitut, 2002, s. 87). Undervisningen i pædagogik fungerer med andre ord som indføring i en pædagogisk kultur; der er kun en svag forankring i faget. Det er med til at bane vejen for, at styring, der tager afsæt i, at opgaven er, at der skal produceres service- og velfærdsydelser, bliver dominerende.

Videreuddannelsesspørgsmålet

I betænkningen fra 1990 henviser man til, at spørgsmålet om videreuddannelse bør tages op særskilt. Det gør man igennem et andet udredningsarbejde, der sættes i gang i 1993, og som resulterer i Betænkning 1275 (Udvalget om Overbygningsuddannelse for pædagoger, 1994). Det vil vise sig, at det uddannelsespolitiske landskab i årene fra betænkning 1213 til udmøntning af det arbejde, der blev sat i gang med betænkning 1275, har ændret sig afgørende.

I betænkning 1275 slår man fast, at videreuddannelse er en statslig opgave og ikke en opgave for arbejdsgiverne. Videreuddannelse skal med

andre ord ikke først og fremmest være afhængig af, hvad arbejdsgiverne vil investere i, men af faglig fordybelse. Uddannelsen skal både kunne imødekomme de nye arbejdsopgaver og de nye krav til den pædagogiske faggruppes kvalificering, som følger med udviklingen og omstruktureringen af pædagogernes arbejdsfelt, og den "skal være en generalistuddannelse, forstået på den måde, at den specialkvalificering den enkelte studerende opnår, skal være faglig-teoretisk funderet på et sådant niveau, at kvalifikationerne kan give bred relevans for området" (Udvalget om Overbygningsuddannelse for pædagoger, 1994, s. 10). Her udtrykkes en ambition om en vidensbasering, måske endda en forankring i faget. Videreuddannelse skal have et anerkendt niveau, et bachelorniveau, hvilket også kan sikre, at den ikke er en "uddannelsesmæssig blindgyde". Udvalget anbefaler, "at der tilvejebringes hjemmel for og midler til oprettelse af en professionsfaglig kandidatuddannelse", og at (videreuddannelses-)"institutionen gives en forskningsbevilling" (Udvalget om Overbygningsuddannelse for pædagoger, 1994, s. 40–41). "… udvalgets interesse i bachelorbegrebet (er derfor) grundlæggende motiveret af et ønske om forskning på området – et ønske, hvis indfrielse formentlig er snævert knyttet til oprettelse af en lærestol" (Udvalget om Overbygningsuddannelse for pædagoger, 1994, s. 60). Udvalget har her skelet til, hvordan man har organiseret videreuddannelse på sammenlignelige professionsfelter og har set, at lærerne har Lærerhøjskolen med kandidatuddannelser og (siden 1958) professorater, at socialrådgiverne har en overbygningsuddannelse samt en social kandidatuddannelse som en forsøgsuddannelse, og at sygeplejerskerne har et årskursus, en kandidatuddannelse samt en forskeruddannelse. Betænkningen lægger således op til en akademisering indenfor det pædagogiske felt.

Mens betænkning 1213 slog igennem i lovgivningsarbejdet, sætter denne betænkning ikke så tydelige spor. Det skyldes – efter vores mening – effekterne af den transnationale vending i uddannelsespolitikken (se også Krejsler, 2021; Pio, 2019; Rothuizen, 2015). Betænkningen kom en postgang for sent. Det skyldes dog sikkert også en historisk betinget manglende vane og vilje i forhold til dyrkelse og institutionalisering af en selvstændig pædagogisk disciplin og et selvstændigt forskningsfelt.

I 1996 blev Danmarks Pædagoghøjskole til som et resultat af en fusion af Videreuddannelsen for Pædagoger og Socialpædagogisk Højskole. Som formål med uddannelsen nævnes: "at forbinde videnskabelig analyse og

metode med praktisk udvikling af det pædagogiske arbejde, herunder at kunne indgå i tværfagligt samarbejde" (Hansbøl, 2023). Selvom der er en tendens til akademisering, gav denne efteruddannelse på diplomniveau ikke adgang til akademisk videreuddannelse, men kun ret til, at dimittenden måtte anvende bogstaverne PD efter sit navn (Bekendtgørelse om diplomuddannelsen i pædagogisk arbejde, 1997). Allerede i 2000 overgik højskoleuddannelsen til de nye regionale Centre for Videregående Uddannelser, der senere blev til professionshøjskoler. Her blev efteruddannelserne institutionaliseret som diplomuddannelser, der kunne tages i og sammensættes af moduler, der bidrager til fordybelse og specialisering, men ikke til, at de studerende får et højere kompetenceniveau, idet diplomuddannelsens afgangsniveau er lig med det bachelorniveau, som pædagoguddannelsen får i 2001. Efteruddannelse i form af en diplomuddannelse er arbejdsgiver- eller privatfinansieret og styres derfor i betydelig grad af arbejdsmarkedets behov.

Den efter-/videreuddannelse, der var født uden akademisk tilknytning, fik den heller ikke i denne omgang. Til gengæld fik den ordinære uddannelse efter 2001 bachelorniveau, hvilket åbnede for, at dimittender, efter nogle års arbejde og eventuelt et suppleringskursus, kunne søge om optagelse på overbygningsuddannelser på kandidatniveau. Men pædagogerne fik, i modsætning til lærerne, socialrådgiverne og sygeplejerskerne, aldrig sine egne lærestole. I 2000 indgik dele af Lærerhøjskolen og Pædagoghøjskolen i en større fusionsproces, der førte til oprettelse af Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU). Her udgjorde pædagogik dog ikke en selvstændig disciplin, da man mere eller mindre efter angelsaksisk model definerede pædagogik/uddannelse som et felt, andre videnskabelige discipliner – sociologi, psykologi, antropologi og filosofi – kan udforske. DPU's rektor, Lars Henrik Schmidt, reducerede pædagogik til et twist, som de rigtige videnskaber kunne begive sig ud i (Schmidt, 2002). Da også grunduddannelserne i samme periode skulle indgå i fusionsprocesser, der i 2007 førte til dannelse af syv professionshøjskoler (fra 2018 seks) (Forligspartierne, 2007), forsvandt også de humanistiske forskningsmiljøer, som to af seminarierne på eget initiativ havde udviklet i anden del af 1990'erne: Forskningsenhederne på Højvang Seminariet og Jydsk Pædagog-Seminarium. Centralisering og fusioner var heller ikke gavnlige for de humanistiske forskningsmiljøer, der i forskellige (nationale) fora havde udviklet sig i forhold til 'liv og kvalitet i omsorg og pædagogik', inklusion

og eksklusion og den sociale og pædagogiske indsats for mennesker med sindslidelser.

Pædagogarbejdet, der har rødder i civilsamfundet, opfattes og behandles nu først og fremmest som et praktisk arbejde, der, når det bliver integreret i velfærdsstaten, udvikles i en særlig vekselvirkning mellem kulturel tradition og offentlig styring, understøttet af videnskabelig analyse og metode forbundet til praktisk udvikling. Der er fortsat ingen forankring af fagligheden i en akademisk disciplin. Denne situation ændrer sig ikke i næste periode. Styringen kommer til at fylde mere, og kulturen, som den har udviklet sig indtil årtusindskiftet, kommer under yderligere pres.

Globalisering og en transnational vending (1998–2022)

Mens udviklingen i den forrige periode præges af national politisk styring, bliver denne styring mere transnationalt inspireret efter 1998. Der opstår også alliancer mellem politiske styringstiltag og akademisk viden i form af evidensforskning (se også Rømer, 2022, s. 4). Pædagogisk arbejde opfattes nu ikke nødvendigvis længere som et arbejde med en egenart, men som et spørgsmål om identifikation og behandling af problemer og udfordringer i forbindelse med opvækst og uddannelse. Der synes at være brug for løsninger, som forskning og discipliner som psykologi, sociologi og senere også uddannelsesvidenskab kan bidrage til, mens de almenpædagogiske forståelser og refleksioner fortsat marginaliseres (se fx Pio, 2020) og heller ikke kulturelt bliver videreført.

Efter murens fald i 1989 hersker der en vis fremtidsoptimisme. I en verden uden mure kan globaliseringen for alvor få plads, og det indebærer muligheder for vækst, men også øget konkurrence. Uddannelse skal ruste samfundet til den øgede konkurrence, og derfor bliver der brug for, at man kan monitorere, om det nu også lykkes. Forholdene i Danmark skal kunne sammenlignes med forhold andre steder. PISA-tests og OECD-rapporter får betydelig indflydelse på uddannelsestænkning og uddannelsespolitik (Krejsler, 2021; Kristensen, 2022; Pio, 2019). Der skal være en tættere forbindelse mellem arbejdsmarkedets behov og dimittenders kvalifikationer (Regeringen, 2006). Bologna-aftalen om et europæisk område for videregående uddannelse fra 1999 sætter yderlige skub i uddannelsesreformprocesser.

Det 21. århundredes uddannelsesinstitutioner

I 1998 udgiver Undervisningsministeriet et debatoplæg om "Det 21. århundredes uddannelsesinstitutioner" (Regeringen, 1998), som tager udgangspunkt i, at der er en række udfordringer for det videregående uddannelsessystem. Et centralt begreb i oplægget er "videns- og informationssamfund" og dermed spørgsmålet om, hvad man i Danmark skal gøre i forhold til de videregående uddannelser for, at man kan klare sig og udvikle dette samfund. Man spørger, om det er hensigtsmæssigt, at 95 procent af vore uddannelsesinstitutioner ikke selv deltager i vidensudvikling gennem forskning og systematisk udvikling. Man diskuterer hensigtsmæssigheden i, at langt størsteparten af institutionerne kun udbyder fag indenfor et enkelt fagområde. Man efterlyser fleksibilitet, videns- og ressourcecentre og inddragelse af forskning. Man konstaterer, at de mellemlange videregående uddannelser skal gøres mere attraktive, bl.a. fordi det også økonomisk er uhensigtsmæssigt, hvis for stor en del af væksten i de videregående uddannelser foregår på universiteterne. Der er brug for større institutioner for at skabe fleksibilitet, herunder nye uddannelser og tværfaglighed, forskningsomsætning, efter- og videreuddannelse og internationalisering.

Tendensen til, at uddannelsens og pædagogarbejdets vidensgrundlag i form af teoretisk viden og forskningsviden skulle vægtes højere, så dimittender kunne være effektive problemløsere, sætter sig i løbet af de næste tyve år stærkt igennem. Der er næsten ingen opmærksomhed på den kulturelle arv og på pædagogik som en praktisk, humanistisk disciplin. Mens uddannelserne samles i store institutioner – professionshøjskoler og universiteter – nedtones forankringen i kulturelle og pædagogiske værdier. Hverken personlig udvikling eller social ansvarlighed er i realiteten længere pejlemærker for uddannelsen. Viden skal gøre feltet mere omstillingsparat. Hvor 1991-uddannelsen tog afsæt i en fælles kerne, atomiseres uddannelsen nu mere og mere. Reformen af pædagoguddannelsen fra 2013 opererer således med fem fælles kompetencemål, fire kompetencemål for hver af de tre specialiseringer samt et kompetencemål for hver af syv valgfri områder. Således er der i alt 16 kompetencemål, 151 vidensmål og 151 færdighedsmål. Hver enkelt studerende skal således leve op til mindst seks kompetencemål, 72 vidensmål og 72 færdighedsmål i et studie med et omfang på 210 ECTS-point. Studiet udbydes på seks professionshøjskoler, der indenfor de fastsatte rammer skal udarbejde en studieordning, hvor studiet er opdelt i moduler på 10 ECTS-point, der læses på professionshøjskolen, samt to

korte og to lange praktikperioder på henholdsvis 10, 4 og 2 gange 30 ECTS-point. For hvert modul skal der i en studieordning fastlægges læringsmål.

Omstillingen fra en uddannelse, der er forankret kulturelt og i civilsamfundet, til en uddannelse, der målrettet skal uddanne til de behov for kompetencer, der identificeres på et mere og mere politisk styret service- og arbejdsmarked, tager således ca. 25 år. Viden erstatter kultur, fragmenteret læring erstatter personlig tilegnelse. Uddannelsen bliver en professionsuddannelse. Professionsbegrebet har her en indbygget tvetydighed. Katrin Hjort identificerer i sin professionsforskning en klassisk og en moderne forståelse af profession: i den klassiske kan en professionel med reference til en særlig vidensbase og et særligt feltkendskab gøre krav på professionel autonomi og en faglig dømmekraft, mens man ifølge den moderne forståelse er professionel, når man viser loyalitet i forhold til den organisation, hvori man er ansat, og anvender den nyeste og bedste viden om, hvad der virker (Hjort, 2005). Smeby og Mausethagen skelner på lignende vis mellem professionalisering indefra og ovenfra (Smeby & Mausethagen, 2017, s. 15). Det er den moderne professionsforståelse, professionaliseringen ovenfra, der sætter sig igennem.

I perioden fra 2007 til 2014 får professionshøjskoleuddannelserne nye bekendtgørelser, der alle er organiseret om verber som *identificere, analysere, vurdere, evaluere, dokumentere* og *anvende*. Der sker et skift "fra substantielle kundskaber til kompetencer og læringsmål" (Larsen, 2013, s. 52), som

> tjener til at omdefinere det professionelle virke til noget, der er klart mindre personligt eller personafhængigt, om man vil. Den enkelte lærer eller socialrådgiver er ikke og må ikke være afgørende for det professionelle arbejdes udførsel. Derimod må det tage sigte på "at etablere en professionel distance til ikke alene personens egne og fagets indbyggede normer, men frem for alt også en professionel distance til de borgere, de professionelle er i kontakt med. (Larsen, 2013, s. 60)

I pædagogik har der altid været et spændingsfelt mellem nærhed og distance i den pædagogiske relation, hvor pædagogen har det pædagogiske ansvar for passende omsorg for og passende frisætning af barnet, men dét er noget ganske andet end det distancere(n)de blik, der nu lægges op til (Alrø et al., 2020). Når substansen eller kernen i professionerne nedtones, kommer

uddannelserne til at ligne hinanden, hvilket anses som ønskværdigt, da man lægger vægt på tværfagligt samarbejde og opererer ud fra en forestilling om, at velfærdsprofessioner først og fremmest kalder på en problemløsningsevne, der trækker på viden om, hvad der virker. Uddannelserne flytter typisk til nye campusser, hvor man i disse år kan finde på at gøre en dyd ud af at blande uddannelserne, således at medarbejdernes arbejdsrum og undervisningslokaler tildeles efter et tilfældighedsprincip. Kultur som et bærende element med rødder i en tradition negligeres og marginaliseres. Da faglighed fortsat ikke er forankret i en egen disciplin, og den pædagogiske kultur er hårdt presset, opløses spændingerne mellem kultur, faglighed og styring i en form for anomi, som er kontraproduktiv; således konstaterer Danmarks Evalueringsinstitut at studieintensiteten er lav på trods af en høj motivation ved starten af uddannelsen (Danmarks Evalueringsinstitut, 2018), og den umiddelbare reaktion på denne kontraproduktivitet er at øge styringen (se fx Følgegruppen for Pædagoguddannelsen, 2018).

Akademiske videreuddannelser

Den akademiske videreuddannelse, som en bacheloruddannet pædagog i skrivende stund kan tage, er en kandidatuddannelse indenfor områderne sociologi, psykologi, pædagogik, den sociale kandidatuddannelse, læreprocesser og børne- og ungdomskultur m.m. Der optages ca. 400 pædagoger årligt på disse uddannelser, lidt mindre end 10 procent af optagelsestallet af den ordinære uddannelse (Danske Universiteter et al., 2022). Blandt eksperter er der meget delte meninger om værdien heraf. En institutleder mener, at studerendes nyerhvervede viden bruges til at kvalificere og vidensbasere pædagogisk praksis, mens professionshøjskoleansatte mener, at teoretisk viden først for alvor bliver fagligt relevant, når den sættes i relation til pædagogisk arbejde, og efterlyser universitetsfag i fx børnehavepædagogik og socialpædagogik (Fjordbo, 2019). DPU har udbudt en etårig masteruddannelse i daginstitutionspædagogik og udbyder fortsat en etårig masteruddannelse i social- og specialpædagogik. Disse uddannelser er på 60 ECTS-point og svarer således ikke til en kandidatuddannelse. Derudover er de finansieret gennem egenbetaling af – i skrivende stund er den på 111.500. Aktuelt (i 2023) har regeringen barslet med en plan om at beskære de fleste humanistiske og samfundsfaglige akademiske kandidatuddannelser fra de nuværende to år til 15 måneder med ”et tydeligt arbejdsmarkedssigte” (Regeringen, 2023).

Samlet set øges mulighederne for videreuddannelse betragteligt i denne periode, hvor en tro på, at forskning gennem vidensbasering kan bidrage til at effektivisere og udvikle praksis, underbygger en tendens til akademisering. Det forventes ikke, at uddannede kandidater vender tilbage til pædagogarbejdet, men snarere at de ansættes til analytisk arbejde, til konsulentarbejde og ledelsesarbejde, der handler om at organisering og omstilling. Selvom professionshøjskolerne også bedriver forskning, er det begrænset i hvor høj grad, der udkrystalliserer sig nye og samlende intellektuelle miljøer. Selvom professionshøjskolerne har en forskningsret og -pligt, har de ikke ret til at videreuddanne på master/kandidatniveau. Diskussionen om pædagogikkens selvstændige status forstummer dog ikke og tages op i temanumre af *Studier i Pædagogisk Filosofi* i 2019 og *Nordic studies in Education* i 2022, ligesom *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* i 2023 har et nummer med temaet ”Dansk pædagogisk forskning – en ubetinget succes?”

Pædagogers videreuddannelse – en pædagogisk perspektivering

Pædagogik som opgave

Pædagogikken stiller spørgsmålet: hvad vil den gamle generation med den nye? At ville noget med den nye generation er opgaven, og den opgave skal løses pædagogisk, dvs. sådan, at nye generationer selv kan forme deres individuelle og fælles liv. Den pædagogiske opgave er paradoksal: pædagogik skal bidrage til, at den anden selv finder og realiserer sine muligheder, og derfor er et af dens væsentligste virkemidler opfordringen til selvvirksomhed. Pædagogik er på én gang styring og ikke-styring. Styring og ikke-styring skal doseres på passende måder, så den anden selv udvikler sig. Derfor er der i pædagogik ikke tale om en ensidig påvirkning, men om et samspil. Pædagogik er afhængig af pædagogisk takt (Zirfas, 2022) – noget der forudsætter, at man både kender sig selv og den anden; at man forstår at indgå i en relation, som på en gang er en tillidsrelation og en relation, hvor man udfordrer hinanden. Den pædagogiske relation er ikke symmetrisk, den er til for den andens skyld, og det er pædagogen, der har ansvaret. Hvad skal vægtes? Der er en række spændingsfelter, pædagogen må bevæge sig i: nærhed – distance, her-og-nu – fremtiden, beskyttelse – udfordring, individualitet – fællesskab, frihed – tvang, dannelse – uddannelse. Uanset hvor mange kendsgerninger, pædagogen kender, så er den

anden altid mere og andet end det, pædagogen kan vide om vedkommende. Pædagogen kender ikke den fremtid, som den anden går i møde, men må alligevel ruste vedkommende til den.

Pædagogisk faglighed

Pædagogik er en vanskelig kunst, hvor udøveren har glæde af et stort tolknings- og forståelsesberedskab, opbygget gennem kendskab til kendsgerninger, men hvor der skal bringes mere i spil for, at der kan være tale om god pædagogik, dvs. en pædagogik, hvor det ”kan siges at dreje sig om at handle formålstjenligt og på samme tid have acceptable formål” (Grue-Sørensen, 1977, s. 72). Udøvelsen af sådan et fag kræver pædagogens personlige udvikling, en faglig kunnen, kendskab til kendsgerninger og social ansvarlighed – elementer, som også pædagogikkens pionerer lagde vægt på. Når man beskæftiger sig med pædagogik som disciplin, får man kendskab til pædagogikkens spørgsmål og spændingsfelter, til hvordan andre til andre tider har udøvet og tænkt over den pædagogiske opgave, og til hvordan man kan undersøge pædagogiske opgaver og situationer. Man kan blive mere afklaret i forhold til, hvordan man selv deltager i det pædagogiske projekt, og man kan blive dygtigere til at tematisere spørgsmålet om god pædagogik og spørgsmålet om, hvad den ældre generation vil og kan ville med den yngre.

Da Herbart i 1802 formidlede betydningen af at beskæftige sig med pædagogik som disciplin til sine studerende, sagde han – frit oversat– at pædagogik godt nok er en kunstart, men at man kan forberede sig på denne kunst gennem videnskab, der klargør såvel hjernen som hjertet, før man går i gang. Derigennem bliver de erfaringer vi gør os, når vi engagerer os i vores arbejde, lærerige, så vi kan forbedre os (Herbart, 1982, s. 127).

I videreuddannelsen af pædagoger kan en pædagogisk faglighed, der indebærer hjernen og hjertets klargøring til at kunne lære af de pædagogiske erfaringer, godt aktualiseres. Det kommer an på, om den studerende selv vil det og er selvvirksom, og om studiets rammesætning muliggør et sådant arbejde. I kapitel 6 i denne bog beretter vi om en pædagog, der i sin videreuddannelse selv har insisteret på at forbedre sine forudsætninger for at beskæftige sig med sådanne spørgsmål. En uddannelse i et anden akademisk fag behøver ikke at begrænse den studerende til kun at beskæftige sig med kritiske analyser, kendsgerninger, evidens og effektivitet. Men uden en disciplin, hvori pædagogik studeres som et særligt fag, står såvel pædagogisk

praksis som uddannelsespraksis svagt, når styringen griber om sig, eller kulturelle selvfølgeligheder gør krav på at blive ophøjet til universelle normer.

I dette kapitel har vi rekonstrueret, hvordan det er gået til, at den akademiske videreuddannelse for pædagoger ikke er en videreuddannelse i det fag, de er uddannet i. Når vi så spørger, hvordan videreuddannelsen forholder sig til opgaven, så er der et tydeligt misforhold. Kunne det være anderledes? Historien har sin egen gang og vidner om, at den danske jordbund ikke har egnet sig til en videreuddannelse med pælerod i en egentlig pædagogisk disciplin. Artiklen her ønsker at bidrage til en sober og kritisk bedømmelse af pædagogers videreuddannelse for således at åbne op for andre udviklingsmuligheder.

Netop i dag, hvor vi skal nyorientere os i forhold til en verden, der ser anderledes ud, end vi havde forestillet os, er der brug for, at flere videreuddanner sig i pædagogik.

Forfatterbiografier

Jan Jaap Rothuizen er docent og forskningsleder for programmet Dannelse og etik ved VIA University College. Hans forskning handler bl.a. om arten og dannelsen af pædagogers *pædagogiske* faglighed og om pædagogik som kulturvidenskabelig disciplin. Han er medforfatter til bøgerne *Pædagogik og fortælling: Om at forstå, fortolke og forny pædagogisk praksis* (2019), *Det pædagogiske projekt: Om at udøve, undersøge og udvikle pædagogisk praksis* (2020) og *Det pædagogfaglige miljø: Et uenighedsfællesskab* (2023).

Sisse Due er lektor ved VIA University Colleges pædagoguddannelse i Aarhus og kandidat i pædagogisk antropologi. Sisse har bidraget til en vidensopsamling om pædagogers faglighed udgivet i 2020.

Litteratur

Alrø, L., Billund, L. & Herholdt-Lomholdt S. M. (2020). Nærende relationer i professionel kontakt. I L. Alrø, L. Billund & S. M. Herholdt-Lomholdt (Red.), *Kontakt i professionelle relationer* (s. 7–18). Aalborg Universitetsforlag.

Bayer, S. & Kristensen, J. E. (2015). *Pædagogprofessionens historie og aktualitet. Bd. 1: Kamp og status*. U press.

Bekendtgørelse om diplomuddannelsen i pædagogisk arbejde. (1997). https://www.retsinformation.dk/eli/lta/1997/1049

Biesta, G. (2013). Å snakke «pedagogikk» til «education»: Internasjonalisering og problemet med konseptuell hegemoni i studiet av pedagogikk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 1–14. https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2013-03-02

Biesta, G. (2015). Teaching, teacher education, and the humanities: Reconsidering education as a Geisteswissenschaft. *Educational Theory*, *65*(6), 665–679. https://doi.org/10.1111/edth.12141

Biesta, G. (2023). Outline of a theory of teaching: What teaching is, what it is for, how it works, and why it requires artistry. I A.-K. Praetorius & C. Y. Charalambous (Red.), *Theorizing teaching: Current status and open issues* (s. 253–280). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-25613-4_9

Boelskov, J. (1985). *Børnehaveseminarierne 1900–1950* [Magisterkonferens]. Københavns Universitet. http://www.paedhist.dk/Documents/Børnehaveseminarierne1900-1950.pdf

Bømler, T. U. & Seemann, J. (Red.) (2003). *Mod strømmen: Tore Jacob Hegland in memoriam*. Aalborg Universitetsforlag.

Brodersen, M. & Hansen, C. S. (2015). Redaktionel indledning. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, *1*. https://dpt.dk/temanumre/nr-1-2015/

Brodersen, M., Hansen, C. S., Bayer, S. & Vejleskov, H. (2015). DpT og børnehaven. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift 2015*(1). https://dpt.dk/temanumre/nr-1-2015/

Broström, S. (2021). *Småbørnspædagogik 1960–2020: Pædagogiske erindringer*. Frydenlund.

Cohne, L. (2021). Hedevig Bagger og børneopdragelsens institutionalisering. I L. Cohne (Red.), *Pædagogikkens fundamenter* (s. 199–210). Hans Reitzels Forlag.

Danmarks Evalueringsinstitut. (2002). *Undervisning i pædagogik – i pædagoguddannelsen og læreruddannelsen*. https://www.eva.dk/videregaaende-uddannelse/undervisning-paedagogik-paedagoguddannelsen-laereruddannelsen

Danmarks Evalueringsinstitut. (2018). *Det første år på pædagoguddannelsen. Analyse af årgang 16*. https://www.eva.dk/videregaaende-uddannelse/foerste-aar-paa-paedagoguddannelsen

Dansk Pædagogisk Historisk Forening og Samling. (u.å.). *Tidslinjen*. Hentet 20. december 2022 fra http://www.paedhist.dk/Tidslinjen/ShowPage.aspx?year=Pre1920-0

Danske Universiteter, Danske Professionshøjskoler, Danske Erhvervsakademier & Maritime Uddannelser. (2022). *Kortlægning af overgange mellem videregående uddannelser*. https://dkuni.dk/analyser-og-notater/kortlaegning-af-overgange-mellem-videregaaende-uddannelser-2/

Fischer, U. & Henriksen, O. S. (Red.) (2002). *Ni pionerer i dansk pædagogisk historie*. Dansk Pædagogisk Historisk Forening og Samling.

Fjordbo, J. R. (2019, april). Eksperter: For få pædagoger læser videre på universitetet. *Socialpædagogen*, *5*. https://socialpaedagogen.sl.dk/arkiv/2019/04/eksperter-for-faa-paedagoger-laeser-videre-paa-universitetet/

Følgegruppen for Pædagoguddannelsen. (2018). *Handleplan for pædagoguddannelsen*. https://ufm.dk/aktuelt/pressemeddelelser/2018/paedagoguddannelsen-far-et-fagligt-loft

Forligspartierne. (2007). *Aftale om professionshøjskoler for videregående uddannelser*. https://ufm.dk/lovstof/politiske-aftaler/aftale-om-professionshojskoler-for-videregaende-uddannelser

Friesen, N. (2020). Education as a Geisteswissenschaft: An introduction to human science pedagogy. *Journal of Curriculum Studies*, 52(3), 307–322. https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1705917

Grue-Sørensen, K. (1977). Hvad pædagogik er, og hvad den ikke er – hvad den kan, og hvad den ikke kan. I T. Nordin & B. Sjövall (Red.), *Individualism och samhörighet. En vänbok til Wilhejm Sjöstrand* (s. 67–76). Doxa.

Hansbøl, G. (2023). *Danmarks Pædagoghøjskole*. lex.dk. https://denstoredanske.lex.dk/Danmarks_Pædagoghøjskole

Hansen, C. S. (2016). Temaer i børnehavepædagoguddannelsens historie. I J. E. Larsen (Red.), *Uddannelseshistorie 50 år. 50. årbog fra Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie* (s. 126–142). Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie. https://uddannelseshistorie.dk/?aarbog=aarbog-2016

Hegland, T. J. (1985). *Arbejds- og levemiljøer med socialpædagogisk sigte: En systematisk oversigt 1983* (rev. udg.). Forskningsgruppen vedr. Arbejds- og Levemiljøer.

Hegland, T. J. (1994). *Fra de tusind blomster til en målrettet udvikling: En beskrivelse og analyse af forsøgs- og udviklingsarbejdets rolle inden for dansk social- og velfærdspolitik fra 1970'erne til 1990'erne*. Forskningsgruppen Arbejds- og Levemiljøer, Forskningsenheden Differentieret Social Integration.

Hegstrup, S. & Tuft, K. (2019). Børneforsorgsskolen på Jægerspris. *Tidsskrift for Socialpædagogik*, *22*(2), 61–70.

Herbart, J. F. (1982). Die ersten Vorlesung über Pädagogik (1802) [Den første forelæsning om pædagogik]. I W. Asmus (Red.), *Pädagogische Schriften. Erster Band: Kleinere pädagogische Schriften*. Klett-Cotta.

Hjort, K. (2005). *Professionalisering af den offentlige sektor*. Roskilde Universitetsforlag.

Jespersen, E. (2000). Uddannelsesvægring blandt børnesagsarbejdere? Om trosvejen i børnesagsarbejdet. *Tidsskrift for Socialpædagogik*, *3*(6), 64–68.

Krejsler, J. B. (2021). *Skolen & den transnationale vending. Dansk uddannelsespolitik og dens europæiske og transnationale forbindelser.* Nyt fra Samfundsvidenskaberne.

Kristensen, J. E. (2022). Pædagogik og/eller uddannelsesforskning og uddannelsesvidenskab? Danske konstellationer og spændinger. *Nordic Studies in Education*, *42*(1), 30–49. https://doi.org/10.23865/nse.v42.3796

Larsen, L. T. (2013). Indsamle analysere systematisere. *Gjallerhorn Tidsskrift for professionsstudier*, *16*, 52–61.

Løvlie, L. (2003). Det nye pedagogikkfaget. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, *87*(1–2). https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2003-01-02-02

Løvlie, L. (2015). Herbart om oppdragelse, formbarhet og takt. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, *1*(1), 1–11. https://doi.org/10.17585/ntpk.v1.91

Lunn, I., Kjeldsen, M., Juul, I., Thomsen, M. & Haugaard, K. (2005). *Fem rektorer fortæller. Fra enegang til fælles fodslag.* Klim.

Pio, F. (2019). Den transnationale uddannelsesrevolutions opløsning af pædagogikkens egenart: Om OECDs hvidvask af pædagogikkens begreber om: Professionalitet, læring, autenticitet og dannelse. *Studier i pædagogisk filosofi online*, *8*(2). https://doi.org/10.7146/spf.v8i2.110906

Pio, F. (2020). Om den almene pædagogiks krise: Mellem ideologisk socialarbejde og psykologiseret læring. *Studier i pædagogisk filosofi online*, *9*(1), 51–70. https://tidsskrift.dk/spf/article/view/125276/177552

Regeringen. (1998). *Det 21. århundredes uddannelsesinstitutioner: Debatoplæg om de videregående uddannelsers institutionelle struktur*.

Regeringen. (2006). *Fremgang, fornyelse og tryghed. Strategi for Danmark i den globale økonomi – de vigtigste initiativer.*

Regeringen. (2023). *Forberedt på fremtiden. En sammenhængende reformkurs. Nye fleksible universitetsveje*. https://www.stm.dk/media/12007/forberedt-pa-fremtiden-i.pdf

Rothuizen, J. J. (2014). Socialpædagogisk udviklingsarbejde. I T. Erlandsen, N. R. Jensen, S. Langager & K. E. Petersen (Red.), *Socialpædagogik – en grundbog* (s. 268–281). Nota.

Rothuizen, J. J. (2015). *På sporet af pædagogisk faglighed. Pædagoguddannelsens deltagelse i det pædagogiske projekt* [Aarhus University, DPU]. https://bibliotek.dk/da/moreinfo/netarchive/870970-basis%253A52098262

Rothuizen, J. J. (2019). Om og for praksis. Pædagogik som handlingsvidenskab. *Studier i Pædagogisk Filosofi*, *8*(2), 20–43. https://doi.org/10.7146/spf.v8i2.110456

Rothuizen, J. J. (2023). På sporet af pædagogisk forskning. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift, 2023*(3).

Rothuizen, J. J. & Togsverd, L. (2019). Pædagoguddannelsen mellem kultur, styring og pædagogik. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*, *3*(1). https://tidsskrift.dk/FPPU/article/view/113970/162552

Rothuizen, J. J. & Togsverd, L. (2020). *Det pædagogiske projekt. Om at udøve, undersøge og udvikle pædagogisk praksis.* Akademisk Forlag.

Rømer, T. A. (2022). *Skolens formål: Dannelse, splittelse og uniformativering*. Klim.

Schleiermacher, F. (1969). Über die Theorie der Erziehung [Om opdragelsens og pædagogikkens teori]. I F. Nicolin (Red), *Pädagogik als Wissenschaft* (s. 6–17). Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Schmidt, L.-H. (2002). Institutstrukturen ved Danmarks Pædagogiske Universitet. https://dpu.au.dk/om-dpu/nyheder/nyhed/artikel/institutstrukturen-ved-danmarks-paedagogiske-universitet

Skolehistorie AU. (2014). *Historisk Pædagogisk Studiesamling. Dokumenter m.v. om Danmarks Lærerhøjskole, Danmarks Pædagoghøjskole, Danmarks Pædagogiske Institut*. https://skolehistorie.au.dk/fileadmin/skolehistorie/REGISTRATUR_-_version_okt._2014.doc_m._testsamling.pdf

Smeby, J. C. & Mausethagen, S. (2017). Profesjonskvalifisering. I J. C. Smeby & S. Mausethagen (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 11–20). Universitetsforlaget.

Togsverd, L. & Rothuizen, J. J. (2021). Hvordan vil du være pædagog? Et fagpersonligt dannelsesspørgsmål, som kalder på kvalificere(n)de faglige fællesskaber. *Nordic Studies in Education*, *41*(4), 279–294. https://doi.org/10.23865/nse.v41.2685

Togsverd, L. & Rothuizen, J. J. (2022). Pædagogisk kvalitet og det pædagogfaglige fællesskab. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse (FPPU)*, *6*(2), 17. https://doi.org/10.7146/fppu.v6i2.134276

Tuft, K. (2015). Pædagoguddannelsen. I *Leksikon for det 21. århundrede* (21.-2.–2015. udg.). Fundet 17. maj 2023. https://www.leksikon.org/art.php?n=5218

Tuft, K. & Thomsen, E. (2015). *Fire seminarier på tur. Uddannelseshistorie*. Via University College.

Udvalget om Overbygningsuddannelse for pædagoger. (1994). *Overbygningsuddannelse for pædagoger. Betænkning nr. 1275*. https://www.elov.dk/media/betaenkninger/overbygnings-uddannelse_for_paedagoger.pdf

Udvalget vedr. Pædagoguddannelsen. (1990). *En fælles pædagoguddannelse. Betænkning nr. 1213*. https://www.betænkninger.dk/wp-content/uploads/2021/02/1213.pdf

Zirfas, J. (2022). Pedagogical tact: Ten theses. I N. Friesen (Red.), *Tact and the pedagogical relation* (s. 175–196). Peter Lang.

KAPITTEL 4

Masterutdannede i barnehagens profesjonsutøvelse – om utdanning, kunnskap og profesjonell praksis

Olav Kasin OsloMet – storbyuniversitetet

Sammendrag: I dette kapitlet undersøker jeg hva slags betydning masterutdanning kan ha som kunnskapsbase for praksis i barnehagen. Dette spørsmålet behandles med utgangspunkt i kjennetegn ved profesjonskunnskap, slik det kommer fram i noen utvalgte profesjonsteoretiske og kunnskapsteoretiske arbeider. Disse kjennetegnene knyttes til særpreg ved barnehagelærerprofesjonen, til at barnas behov for omsorg, lek, læring og danning ses i sammenheng, og til at det jobbes for en barnesentrert pedagogikk. I drøftingen av hva slags betydning masterutdanningen kan ha i barnehagens praksis, trekker jeg fram materiale fra intervjuer med tolv masterutdannede barnehagelærere. Her legger jeg vekt på hva de sier om sin egen profesjonsutøvelse i barnehagen, slik som å komme tett på barna og pedagogikken og hvordan faglig trygghet innebærer bruk av fagspråk og litteratur, at de reflekter over hvorfor de gjør det de gjør, og at de har en selvbevissthet i møte med eksterne aktørers ønsker om å påvirke barnehagens mål og arbeidsmåter. Betydningen av utdanningen knytter jeg til hvordan de utøver profesjonalitet i det jeg kaller et kunnskapssosiologisk handlingsrom, det vil si at de har en reflektert tilstedeværelse i selve arbeidet, der ulike former for kunnskap artikuleres, diskuteres, kritiseres og endres.

Nøkkelord: barnehagen, masterutdanning, profesjonskunnskap, kunnskapteori

Sitering: Kasin, O. (2023). Masterutdannede i barnehagens profesjonsutøvelse – om utdanning, kunnskap og profesjonell praksis. I M. Pettersvold, J. J. Rothuizen & S. Østrem (Red.), *Akademisk kunnskap og pedagogisk faglighet i barnehagen* (Kap. 4, s. 71–95). Cappelen Damm Akademisk.
https://doi.org/10.23865/noasp.55.ch4

Abstract: In this chapter, I examine the significance a master's education can have as a knowledge base for practice in kindergarten. The topic is explored via the characteristics of professional knowledge, as they emerge in theory of professions and theory of knowledge. I link this to characteristics of professional work in kindergartens: that the children's needs for care, play, learning, and education are seen in context, and that work is done as a child-centered pedagogy. In the discussion of the significance of master's education on kindergarten practice, I draw on material from interviews with twelve master's-educated kindergarten teachers. I emphasize what they say about their own professional practice, for example about getting close to the children and the pedagogy, how it involves the use of professional language and literature, their reflections on why they do what they do, and that they often react critically when confronted with external actors' desire to influence the kindergarten's goals and working methods. I link the importance of their master's education to how they exercise professionalism in what I call a knowledge-sociological space of action, that is to say, how their presence is reflected in the work itself, where various forms of knowledge are articulated, discussed, criticized, and changed.

Keywords: kindergarten, master's education, professional knowledge, theory of knowledge

Innledning

Norske myndigheter har som del av sine strategier for kompetanseutvikling i barnehagen uttalte ambisjoner om å øke antall barnehagelærere med masterutdanning. Begrunnelser for en slik ambisjon er at det «vil kunne bidra til utvikling av en kunnskapsbasert praksis som understøtter intensjonene i ny rammeplan» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7), at de «kan bidra til å styrke barnehagens systematiske pedagogiske arbeid» (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 15), og at de kan «styrke faglig og analytisk-metodisk kompetanse som kreves for å vurdere og videreutvikle barnehagens praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2023, s. 32).

Ambisjonen om høyere utdanning for barnehagefeltet har eksistert en stund. Allerede i 1982 ble det opprettet hovedfag i førskolepedagogikk i Oslo og Trondheim. Hensikten var at kandidater med en slik utdanning primært skulle rekrutteres til stillinger i utdanning og offentlig forvaltning innen barnehagefeltet (se kapittel 2). I 2010 knyttet NOKUT (Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen) masterutdanning tettere til arbeid i barnehage, og de mente at barnehagelærerutdanningen av faglige grunner

burde ligge på masternivå. De hevdet at en slik utvidelse av utdanningen «vil gi mulighet for at førskolelærerne[1] som gruppe får mer omfattende og solid kunnskap og et større repertoar av ferdigheter, og at de dermed vil være bedre kvalifisert for en større bredde av funksjoner» (NOKUT, 2010, s. 102).

Siden 2010 har barnehagelæreryrket i økende grad blitt omtalt og forstått som en profesjon (se bl.a. Hennum & Østrem, 2016; Børhaug & Bøe, 2022). Det tradisjonelle synet på profesjoner er gjerne at de er kunnskapsbaserte yrker, der kunnskap tilegnet gjennom høyere utdanning betraktes som en forutsetning for å kunne utøve yrket på en kompetent måte. Denne dreiningen mot å forstå barnehagelæreryrket som en profesjon aktualiserer spørsmål om hvor mye utdanning som kreves, samt hvilken rolle utdanning spiller i barnehagelærerprofesjonen. Foreløpig er barnehagelærere med masterutdanning kun et ønske i myndighetenes strategi for kompetanseutvikling. Det eksisterer ikke noe forskriftsfestet krav om slik utdanning for å jobbe i barnehagen (jf. barnehageloven, 2005, § 24, 25). Det er også behov for en nærmere avklaring av hva slags stillinger, funksjoner og oppgaver masterutdannede barnehagelærere kan eller bør ha i barnehagen (se kapittel 5 for en nærmere drøfting).

Forskningsspørsmål, avklaringer og avgrensninger

I dette kapitlet skal jeg belyse følgende spørsmål:

> Hva slags betydning kan masterutdanning ha som kunnskapsbase for praksis i barnehagen?

Spørsmålet belyses i fire ulike deler. I kapitlets del I tar jeg opp spørsmålet om hvorvidt, og eventuelt hvordan, barnehagefaglige masterutdanninger gir en egen kompetanse som lar seg skille fra en barnehagelærerutdanning på bachelornivå. Her ser jeg også på ulike institusjonelle betydninger utdanning kan i barnehagen. I del II har jeg en teoretisk tilnærming til utdanningens betydning. Her gjør jeg rede for kjennetegn ved profesjonskunnskap ved å trekke veksler på flere arbeider innenfor profesjonsteori og kunnskapsteori.

1 Frem til 2013 ble utdanningen kalt førskolelærerutdanning. Den skiftet navn til barnehagelærerutdanning fra høsten 2013.

Det sentrale bidraget er Harald Grimens tekst *Profesjon og kunnskap* (Grimen, 2008), spesielt hans begrep «praktiske synteser». Dette begrepet handler om hvordan praktisk yrkesutøvelse knytter sammen kunnskap fra ulike fagområder. Jeg trekker også inn Michael Polanyi, spesielt begrepet «taus kunnskap» fra boka *The tacit dimension* (Polanyi, 1966).[2] Dette begrepet benyttes for å vise forholdet mellom praktisk og teoretisk kunnskap, og at man i profesjonelt arbeid også forholder seg til kunnskap som ikke så lett lar seg formulere i ord og setninger, men som vises gjennom handlinger. Til sist anvender jeg perspektiver og begreper fra Andrew Abbotts *The system of professions* (Abbott, 1988). Dette er et omfattende arbeid, og til mitt formål legger jeg spesielt vekt på hans refleksjoner over den betydningen akademisk kunnskap kan ha på arbeidsplassen der det profesjonelle arbeidet utføres.

I kapitlets siste to deler drøfter jeg særpreg ved barnehagelærerprofesjonen (del III) og lander i en diskusjon om hva masterutdanningen kan tilføre denne profesjonen (del IV). Underveis i kapitlet (hovedsakelig i del III og IV) trekker jeg inn et empirisk materiale fra intervjuer med tolv masterutdannede barnehagelærere. Disse intervjuene ble gjennomført i flere runder, både individuelt og i grupper. Seks av barnehagelærerne hadde styrerstilling, to hadde stilling som fagleder, og fire hadde stilling som pedagogisk leder.[3] I intervjuene reflekterte de over erfaringer fra arbeid i barnehagen, herunder hvordan de blir møtt av kollegaer, utfordringer knyttet til samarbeid og hva de tenker om den kompetansen masterutdanningen har gitt dem. Jeg knytter dette empiriske materialet til en drøfting av særpreg ved barnehagelærerprofesjonen, og til det jeg kaller et kunnskapssosiologisk handlingsrom, både i utdanningen og i profesjonsutøvelsen. Med dette begrepet sikter jeg til sosiale sammenhenger der kunnskap utvikles, anvendes, diskuteres, kritiseres og endres.

2 Dette arbeidet er oversatt til norsk med tittelen *Den tause dimensjonen: en innføring i taus kunnskap* (Polyani, 2000), og jeg vil i fortsettelsen referere til denne utgaven.

3 Informantene har fått fiktive navn i materialet. De med styrerstilling er Anita, Anne, Anton, Astrid, Bente og Birger. Berit og Bjørn er fagledere, mens Catarina, Cecilie og Christin er pedagogiske ledere. Charlotte har delt stilling som styrer og pedagogisk leder. I kapittel 5, som bygger på det samme empiriske materialet, gjøres det grundigere rede for utvalg og metodiske tilnærminger. Det kvalitative materialet er også benyttet i kapittel 9.

Del I En egen masterkompetanse?

I myndighetenes kompetansestrategier for barnehagefeltet legges det til grunn at masterutdanning sammenliknet med bachelorutdanning representerer en styrking av kunnskap og kompetanse. Også NOKUT-rapporten (Nasjonalt råd for kvalitet i utdanningen, 2010) og en rapport skrevet på oppdrag fra Nasjonalt råd for lærerutdanning (Lund et al., 2017) har som premiss at flere barnehagelærere med masterutdanning vil bidra til kompetanseheving, kvalitetsheving og spesialisering av kunnskap og kompetanse i barnehagen. I fortsettelsen vil jeg bygge på den samme antakelsen: Masterutdanning er formelt sett en høyere grad enn bachelor, og reelt sett bruker studentene to år ekstra på å orientere seg i forskning, på å tilegne seg mer kunnskap og på å skape et større overblikk og få dypere innsikt i ulike kunnskapsfelt og fagområder.

De tolv barnehagelærerne i det empiriske materialet hadde gjennomført en masterutdanning som bygger på barnehagelærerutdanningen. For disse syntes forholdet mellom bachelor og master å danne en kontinuitet. Da de ble bedt om å sette ord på betydningen av masterutdanningen i sin egen profesjonsutøvelse, var det krevende for dem å skille utdanningene fra hverandre. De så betydningen av masterutdanningen ved å snakke om kompetansen som et resultat av erfaringer, både i utdanning og i yrkesutøvelsen. Ti av de tolv som ble intervjuet, hadde arbeidet i barnehage mellom bachelorutdanningen og masterutdanningen og kunne dermed reflektere over erfaringer før og etter masterutdanningen. Momenter som alle trakk fram, var endringer knyttet til tydeligere fagspråk, større faglig trygghet, mer kritisk tenkning, at de i større grad tar med seg teori og litteratur inn i barnehagen, og at de diskuterer mer fag med kollegaer. Et annet moment som gikk igjen i intervjuene, var refleksjon rundt det å komme tettere på pedagogikken og å få nærhet til barna. Dette momentet ble spesielt uttrykt hos de fire som hadde stilling som pedagogiske ledere (se kapittel 9).

Utdanning som kvalifisering eller sertifisering?

I profesjonsteori skilles det mellom kvalifisering og sertifisering med hensyn til utdanningens rolle i profesjonene (Smeby, 2008, s. 87). Kvalifisering handler om kunnskaper og ferdigheter knyttet til det å utføre arbeid på en kompetent måte. Sertifisering handler om at utdanning fungerer som en inngangsbillett til profesjonen, som et formelt krav for å bekle visse stillinger eller for å utføre bestemte oppgaver. Sett som sertifisering vil

utdanning kunne forstås som ledd i en strategi for å monopolisere tilgangen til profesjonen (Torgersen, 1972).

Smeby og Mausethagen (2017) benytter begrepet «profesjonskvalifisering» om forholdet mellom utdanning og yrkesutøvelse, og de vil med dette begrepet utvide perspektivet på profesjonskunnskap ved å spørre etter hva slags kunnskap som knyttes til en profesjon, hvor kunnskapen utvikles og hvem som etterspør den. De skiller mellom *innhold*, *arenaer* og *styring* av kvalifiseringen (Smeby & Mausethagen, 2017, s. 13). Innholdet i en treårig bachelorutdanning for barnehagelærere gjenspeiler på mange måter arbeidet i barnehagen. Det er for eksempel en klar forbindelse mellom såkalte kunnskapsområder i utdanningen og fagområder i barnehagen, slik det kommer fram av rammeplanene[4] for utdanningen og barnehagen. I tillegg foregår utdanningen både ved utdanningsinstitusjonen og i praksisfeltet gjennom egne praksisperioder i utdanningsløpet. Styring av kvalifiseringen er også tydelig, blant annet ved at utdanningsinstitusjonene og praksisfeltet må samarbeide. I rammeplanen for barnehagelærerutdanningen heter det:

> Forskriftens formål er å sikre at institusjonene tilbyr integrert, profesjonsrettet og forskningsbasert barnehagelærerutdanning med høy faglig kvalitet og at det legges til rette for et *forpliktende samspill mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt.* (Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning, 2012, § 1, tredje ledd, min utheving)

Masterutdanningene knyttet til barnehagefeltet er ikke styrt av en rammeplan, og hvorvidt slike utdanninger tilbys, og hvordan de utformes, er opp til hver enkelt utdanningsinstitusjon. Form og innhold påvirkes av akademias generelle krav til utdanningsprogrammer, som studiepoeng, eksamensformer, pensum og liknende. Antakelig gir det derfor mening å forstå masterutdanningene i lys av utdanningsinstitusjonenes egne ambisjoner for profesjonen, og i mindre grad ut fra ambisjonene til myndighetene eller innenfor selve profesjonen.

Her finnes det en diskusjon om akademisering av profesjonsutdanninger (Messel & Smeby, 2017), herunder hvorvidt en slik utvikling bidrar til å styrke profesjonene eller ikke. Denne diskusjonen rammes gjerne inn

4 Ved revisjon av rammeplanen for barnehagelærerutdanningen i 2014 ble det lagt føringer på at utdanningen skulle organiseres slik at ulike fag ble slått sammen i såkalte kunnskapsområder.

av to ytterpunkter, «praksisfundamentalisme» og «teoriforherligelse», der det første legger vekt på verdien av praksis og praktisk kunnskap, mens det andre legger vekt på teoretisk, abstrakt og generell kunnskap (Messel & Smeby, 2017, s. 45). I forbindelse med opprettelsen av hovedfag i barnehagepedagogikk ble det uttrykt bekymring for at akademisering av utdanningen kunne gå på bekostning av identiteten som førskolelærere (se kapittel 2). Jeg tar utgangspunkt i at det rent faktisk tilbys masterutdanninger for barnehagelærere ved flere utdanningsinstitusjoner, og at barnehagelærere med en slik utdanning også arbeider i barnehagen. En nylig gjennomført studie viser at det i Norge i perioden 2000–2021 ble utdannet 647 barnehagelærere innenfor såkalte barnehagefaglige masterprogrammer, og at det var ansatt én eller flere masterutdannede barnehagelærere i 20 prosent av barnehagene i Norge (Kasin & Gulbrandsen, 2022). Tidligere studier (Gulbrandsen, 2015) viser at ansatte barnehagelærere med master i 2012 utgjorde 4,3 prosent av alle barnehagelærere. Antakelig er denne andelen større nå, men her mangler vi oppdatert kunnskap. Det kan imidlertid slås fast at masterkompetansen allerede finnes i barnehagen, om enn i relativt liten utstrekning.

Del II Kjennetegn ved profesjonskunnskap

I artikkelen «Profesjon og kunnskap» behandler den norske filosofen Harald Grimen kjennetegn ved profesjonskunnskap. Hans grunnantakelse er at profesjonskunnskap er bygget opp av mange – og ofte veldig ulike – elementer, og han kaller profesjonskunnskapen «heterogen» (Grimen, 2008, s. 72). Et sentralt grep i artikkelen er skillet mellom teoretiske og praktiske synteser. En teoretisk syntese har vi når ulike kunnskapselementer bindes sammen av en omfattende teori. En praktisk syntese har vi «hvis det som integrerer elementene i en profesjons kunnskapsbase er de fordringer som profesjonens yrkesutøvelse stiller» (Grimen, 2008, s. 72). Med fordringer sikter Grimen til nødvendige oppgaver som må løses av profesjonsutøveren. Grimens tese er at profesjoners kunnskapsbaser «i stor grad er heterogene, at de i stor grad er fragmentert, og at de forskjellige elementene er integrert som praktiske, ikke teoretiske synteser» (Grimen, 2008, s. 72).

Grimen selv kommer ikke med så mange eksempler på hva en praktisk syntese er eller kan være. Knyttet til barnehagelærerprofesjonen er det lett å se at barnehagelæreren stadig vil møte på praktiske situasjoner,

oppgaver og aktiviteter som krever ulike former for kunnskap. Grimens poeng er imidlertid ikke å forklare hvordan ulike praktiske sammenhenger eller situasjoner lar seg føye sammen til en «syntese» eller en slags helhet. Begrepet «praktiske synteser» handler om at profesjonsutøvelsen aktualiserer ulike typer kunnskap som i utgangspunktet ikke er knyttet sammen, at «kunnskapsbasen er heterogen», men likevel blir knyttet sammen av praktiske situasjoner.

Grimen har som utgangspunkt at mange vitenskaper og fagområder vil være relevant i profesjonsutøvelsen. Han hevder også at det finnes ulike oppfatninger av praksis i ulike vitenskaper og fagområder. Her trekker han inn Jürgen Habermas sitt skille mellom tekniske, kommunikative og kritiske erkjennelsesinteresser: Praksis kan for det første dreie seg om å utvikle (tekniske) handlingsregler for å nå bestemte mål. For det andre kan praksis dreie seg om å kommunisere på en slik måte at det skapes forståelse for hva oppgaver dreier seg om. Praksis kan for det tredje handle om selvrefleksjon og kritikk av eksisterende praksis, slik at den kan endres og forbedres. Profesjonskunnskap er normalt relatert til alle disse formene for praksis, og dermed forbindes teori og praksis på flere måter (Grimen, 2008, s. 74–75).

Nils Gilje legger til at ulike former for profesjonskunnskap også kan relateres til den samme praksisen (Gilje, 2017, s. 26). Når en sykepleier tar blodprøve av en pasient, vil det kreves teknisk ferdighet i utførelse av handlingen. Å ta en blodprøve kan også ses på som en omsorgshandling som krever forståelse og klokskap fra sykepleieren. Omsorgen ligger både i at blodprøven utføres på en teknisk god måte og i at sykepleieren samtidig kommuniserer godt med pasienten.

Person- og situasjonsbundet kunnskap

Hva er det da som binder profesjonsutøvelsen sammen, når den teoretiske kunnskapen er fragmentert, og når praksis er sammensatt og mangfoldig? Grimen knytter en slik sammenheng til konkrete personer som handler i bestemte situasjoner:

> Praktisk kunnskap kjennetegnes av at kunnskapens form og innhold ikke lar seg løsrive fra dem som har den, og fra de situasjonene hvor den blir lært og anvendt. Kunnskapen peker essensielt på kunnskapsbæreren og brukssituasjonene. (Grimen, 2008, s. 76)

Andre uttrykk for slik kunnskap kan være at den er intuitiv, personlig eller vanemessig. Grimen hevder videre at slik kunnskap «opptrer med merker som viser hvor den kommer fra, hva den anvendes til, og hvem som har den» (Grimen, 2008, s. 76). Et trenet øye kan se på en trebåt og vite hva slags byggetradisjoner som er benyttet, og hvem som har bygget den. Et trenet øre kan høre hvem som har vært fiolinspillerens lærer. Grimen kaller det kunnskapens «indeksikalitet»; at den peker mot opphav, brukssituasjonen og kunnskapsbæreren. Med slik kunnskap er kunnskapsbæreren i begrenset grad utskiftbar. Teoretisk kunnskap vil i større grad være den samme, uavhengig av hvem som artikulerer den. Kunnskap om gravitasjonsloven «bærer ikke opphavets stempel», hevder Grimen. «Den er den samme, uavhengig av hvem som har den, hva den anvendes til, og hvor den anvendes. Kunnskapsbæreren er utskiftbar» (Grimen, 2008, s. 76).

Om kunnskap er person- og situasjonsuavhengig, er et gradsspørsmål. I noen tilfeller er indekseringen sterk, og i andre tilfeller er den svakere, ifølge Grimen. For eksempel kan standardisering av måter å jobbe på i barnehagen gjøre kunnskap mindre personavhengig og situasjonsbestemt, som å innføre faste rutiner og framgangsmåter for gjennomføring av barnehagens aktiviteter. Om en slik standardisering er ønskelig eller hensiktsmessig, er naturligvis et annet spørsmål. Dette tar jeg opp i delen om særpreg ved barnehagelærerprofesjonen.

Taus kunnskap

Hvorvidt kunnskapsbæreren er utskiftbar eller ikke, er imidlertid kun ett av flere aspekter ved praktisk profesjonskunnskap. Andre aspekter kan knyttes til hvorvidt og hvordan kunnskapen er *overførbar,* herunder hvorvidt det lar seg gjøre å artikulere den, hvordan den kan artikuleres – eller til og med om det er ønskelig å artikulere den. Et samlebegrep for disse aspektene er «taus kunnskap», opprinnelig utarbeidet av den ungarske filosofen Michael Polanyi. Han tar utgangspunkt i situasjoner der «vi kan vite mer enn vi kan si» (Polanyi, 1966/2000, s. 16). Et eksempel han bruker, er at vi er i stand til å gjenkjenne et ansikt blant tusener, ja millioner av mennesker. Vi klarer imidlertid ikke å formulere denne gjenkjennelsen på en eksakt måte, for eksempel ved å beskrive ansiktet gjennom en slags «sum» av ulike trekk. Den helheten som utgjør det unike ansiktet, er rett og slett svært krevende å formulere.

Polanyi hevder at en slik taus kunnskap har to ledd. Når vi retter oppmerksomheten *mot* noe, ledes samtidig oppmerksomheten *fra* noe annet. Et eksempel er når vi lærer å sykle. Oppmerksomheten er rettet mot å finne balanse. Det vi leder oppmerksomheten bort fra, er alle de kroppslige bevegelsene som til sammen gjør at vi skaper balanse. Det vi leder oppmerksomheten bort fra, har med andre ord stor relevans. Det er noe vi internaliserer, og som muliggjør innlevelse i det vi har oppmerksomheten rettet mot. Taus kunnskap er med andre ord ikke en «mangelfull» kunnskap. Den er derimot en forutsetning for å kunne oppfatte helheter og komplekse situasjoner. Polanyi beskriver kunnskapen slik:

> Vi kan oppfatte dem [delene vi leder oppmerksomheten bort fra] i deres betydning for den samlede helheten som de konstituerer, i stedet for å observere dem i seg selv. Det viser oss at det ikke er ved å se på ting, men ved å være i dem [situasjoner] at vi forstår deres samlede mening. (Polanyi, 1966/2000, s. 27)

I eksemplet med sykling er dette åpenbart. Uten å foreta de nødvendige kroppslige bevegelsene mister vi balansen. Helheten er klar: Vi sykler! Men delene er uklare: Hvordan får vi det til?

Polanyi har også et kritisk siktemål med begrepet om taus kunnskap: Dersom vi søker etter klarhet og forståelse av komplekse situasjoner, kan det å rette oppmerksomheten mot enkeltdeler i situasjonen bidra til å ødelegge forståelsen av en helhet: «Nå kan vi se hvordan en ubegrenset klarhet kan ødelegge vår forståelse av komplekse saker. Undersøk enkeltdelene til en helhet nøye, og deres mening forsvinner, vår oppfatning om helheten blir ødelagt» (Polanyi, 1966/2000, s. 27). Ifølge Polanyi forutsetter tilegnelse og formidling av taus kunnskap innlevelse. Det muliggjøres ved å delta i konkrete situasjoner der vi ser andre utrette noe, og der vi selv handler. Når noe er vanskelig å forklare, for eksempel hvordan en barnehagelærer lykkes i å trøste eller oppmuntre et barn i barnehagen, vil formidling av slik kunnskap kunne skje gjennom praktiske handlinger. Det å trøste eller oppmuntre et barn kan være en svært kompleks omsorgshandling, en helhet, som innebærer både bakgrunnskunnskap om barnet, årvåkenhet for situasjonen og nærvær i relasjonen i form av mimikk, toneleie, kroppsholdninger og en rekke andre detaljer. Alt dette kan ikke uttrykkes direkte i ord og setninger, men kan vises fram i sin helhet.

Taus kunnskap kan kanskje ses på som et problem i barnehagen, spesielt siden det er et mål å utvikle en kunnskapsbasert praksis der kunnskap skal knyttes til det å begrunne og reflektere over profesjonelle handlinger. Min hensikt med å trekke fram begrepet er å argumentere for at ulike typer kunnskap kan læres og begrunnes på ulike måter. Gilje hevder at en vellykket gjennomført handling også kan ses som del av en begrunnelse, og utvikling av kunnskap kan handle om «at aktører utvikler bedre praksis […] skaffer seg et bredere erfaringsgrunnlag og repertoarer, blir teknisk dyktigere, får bedre situasjonsforståelse og så videre» (Gilje, 2017, s. 32). Praktisk «taus» kunnskap er da ikke mangelfull eller ufullstendig, men særegen kunnskap som aktører tilegner seg og formidler gjennom praktiske situasjoner og handlinger.

Teoretisk kunnskap – også person- og situasjonsbundet?

Polanyis begrep om taus kunnskap knyttes i hovedsak til praktiske sammenhenger, og det gir mulighet for en utdypet forståelse av hvordan kunnskap er person- og situasjonsbundet. Grimen bygger på Polyanis forståelse av taus kunnskap, men trekker også fram noen aspekter ved begrepet som knytter det til teoretisk kunnskap. Grimen hevder at det ligger uartikulert kunnskap til grunn for vår viten om et bestemt tema eller område. Han skriver at «det er grenser for hvor mye som kan artikuleres til enhver tid. Vi kan si hva vi vet, men ikke alt på en gang» (Grimen, 2008, s. 80). Vi kan heller ikke stille spørsmål ved «alt» på samme tid. Vi er avhengig av å ta noe for gitt når vi undersøker noe annet. En metafor Grimen benytter, er at vi ikke kan bygge om et helt skip mens det er i sjøen. Om vi skulle forsøke oss på noe slikt, ville det synke. Metaforen sikter til at kunnskap kan være et omfattende system der vi ikke kan ha oversikt over alt samtidig eller overhodet. «I kunnskapsteoretisk forstand er vi alle, med hensyn til å vite hva vi vet, regionalister» (Grimen, 2008, s. 80).

Dersom det er slik at vi alle er «regionalister», i kunnskapsteoretisk forstand, gir det da mening å si at også teoretisk kunnskap er person- og situasjonsbundet? Det vil i tilfelle dreie seg om kunnskapsbærerens forhold til – eller forståelse av – teorier, ikke teoriene i seg selv. Grimens utgangspunkt er at det ikke finnes noe enhetlig perspektiv som all vår kunnskap kan bli artikulert ut fra. Vi kan kun artikulere en begrenset mengde kunnskap ut fra spesifikke formål (Grimen, 2008, s. 80). Vi forholder oss til

et begrenset antall teoretiske innsikter. Og forståelse av teorier kan være ufullstendig, der vi har tilegnet oss noen hovedpoenger uten at vi kan gjøre rede for premisser eller resonnementer som teoriene bygger på.

En annen side ved teoretisk kunnskap, spesielt slik den formidles innenfor en utdanningskontekst, er at vi tilegner oss denne gjennom å «trene» på å lese tekster, og gjerne krevende tekster som vi ikke blir så fort ferdig med. Det tar tid å forstå teksten, og denne forståelsen er gjerne «ferskvare». Vi må vende tilbake til teksten for å kunne opprettholde forståelsen av den. Det som skjer i en slik situasjon, er at vi «lærer å lære». Dermed har tilegnelse av teoretisk kunnskap også en praktisk side: Vi må lese, vi må skrive, vi må snakke, lytte, observere og diskutere. Alt dette er praktiske handlinger som er forbundet med tilegnelse og bruk av teoretisk kunnskap. I del IV vil jeg forsøke å vise hvordan en slik praksis innenfor en utdanningskontekst også kan fortsette i det profesjonelle arbeidet.

Profesjonskunnskap – Grimens oppsummering

Jeg har over presentert et begrepsapparat om forholdet mellom teoretiske innsikter og praktisk kunnskap i profesjoner. Grimen lander på følgende konklusjon om dette forholdet:

> Her gjelder det først og fremst å unngå forenklede forestillinger og modeller, for eksempel at praksis bare er omsatt teori, eller, på den andre siden, at det ikke finnes genuint teoretiske innsikter, bare varianter av praksis, eller for det tredje, at det bare finnes en type forbindelse mellom teori og praksis. Slike forestillinger er i en viss forstand reduksjonistiske, og de er neppe særlig fruktbare i studiet av profesjoners kunnskapsgrunnlag og kunnskapsanvendelse. (Grimen, 2008, s. 84)

Når jeg vil undersøke hva slags rolle masterutdanning kan spille som kunnskapsbase for praksis i barnehagen, har Grimen på mange måter satt opp en skranke for behandling av denne typen spørsmål:

- *Teori og praksis forbindes på ulike måter*
  Grimen nevner selv tre slike forbindelser: å utvikle handlingsnormer, å skape forståelse samt å kritisere og endre praksis. Eksempel på handlingsnormer i barnehagen er knyttet til slikt som praktisering av

taushetsplikt (forvaltningsloven, 1967, § 13) og prosedyrer for samarbeid med barnevernet (barnehageloven, 2005, § 46). Eksempel på å skape forståelse kan knyttes til flere av målene som barnehagen skal jobbe med, som å forstå hva det kan bety at barnehagen skal arbeide til barnets beste, eller å forstå hva det å anerkjenne og ivareta barndommens egenverdi betyr (barnehageloven, 2005, § 1). Eksempel på det å endre praksis kan være målet om at barnehagen jevnlig skal vurdere det pedagogiske arbeidet (forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, 2017).

- *Kunnskapsbasen blir aktualisert i den praktiske profesjonsutøvelsen*
  Praktiske synteser, slik Grimens presenterer og forklarer dette begrepet, kan illustrere hvordan ulike teorier, begreper og fagtradisjoner kommer til nytte i barnehagen. For eksempel vil det å vurdere hva som er barnets beste, kreve juridisk kunnskap, kunnskap om psykologiske forhold, kunnskap om sosiale forhold i barnehagen og kunnskap om familie og oppvekstforhold, for å nevne noen fagområder.
- *Vi må følge kunnskapsbæreren og brukssituasjonen for å oppfatte den praktiske kunnskapen*
  Polanyis begrep «taus kunnskap», som Grimen bygger på, viser at profesjonskunnskap også er satt sammen av praktiske kunnskapselementer som ikke så lett lar seg formulere i ord og setninger, men som virker i – og vises gjennom – handlinger. Ifølge Grimen vil også teoretisk kunnskap være situasjonsbestemt, knyttet til «de fordringer som profesjonens yrkesutøvelse stiller» (Grimen, 2008, s. 72).

Del III Særpreg ved barnehagelærerprofesjonen

Innledningsvis tok jeg opp skillet mellom sertifisering og kvalifisering i vurderingen av utdanningens rolle i profesjoner. Det eksisterer ikke noe formelt krav om masterutdanning for å bekle bestemte stillinger eller for å utføre bestemte oppgaver i barnehagen. Dermed synes det mest fruktbart å vurdere denne utdanningen som kvalifisering, altså hvorvidt den gir kunnskaper og ferdigheter som kan knyttes til det å utføre og vurdere arbeid på en kompetent måte. I kompetansestrategien fra 2021 omtaler Kunnskapsdepartementet denne kompetansen på følgende måte: «For å sikre at barnehagelærere med mastergrad blir i barnehagen, må

eier og styrer legge til rette for at *den spesialiserte kompetansen* brukes aktivt i det profesjonelle fellesskapet og i det direkte arbeidet med barna» (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 16, min utheving). Hvordan kan barnehagen nyttiggjøre seg en slik spesialisert kompetanse? Jeg skal drøfte dette spørsmålet i lys av det Molander og Terum kaller *organisatoriske* og *performative* aspekter ved profesjoner (Molander & Terum, 2008, s. 18). Det første aspektet kan blant annet knyttes til egne stillinger og tilpassede oppgaver. Det andre aspektet kan beskrives som arbeidsmåter; hvordan man utøver profesjonalitet.

Stillinger og arbeidsoppgaver

Vanlige stillingskategorier med lederansvar i barnehagen er styrer, fagleder og pedagogisk leder. Andre stillinger er barnehagelærer, barne- og ungdomsarbeider, fagarbeider og assistent (Johannessen & Thun, 2023, s. 18–19). Situasjonen for masterutdannede barnehagelærere er at de i hovedsak er styrere eller pedagogiske ledere. Svært få barnehager har utviklet egne stillinger for barnehagelærere med masterutdanning (Kasin & Gulbrandsen, 2022, s. 29). Når det gjelder arbeidsoppgaver, er situasjonen den samme. Selv om barnehagene har ansatt barnehagelærere med mastergrad, har det i svært begrenset grad ført til at barnehagene har utviklet spesialiserte arbeidsoppgaver for disse (Kasin & Gulbrandsen, 2022, s. 30). Konklusjonen er at den kompetansen de har opparbeidet i utdanningen, ikke fører til ytterligere differensiering av stillingsstrukturen eller spesialisering av arbeidsoppgaver i barnehagen. Er konklusjonen da at kompetansen til masterutdannede barnehagelærere ikke blir utnyttet i tilstrekkelig grad i barnehagen? Før jeg konkluderer slik, skal jeg undersøke det performative aspektet; hvordan man utøver det profesjonelle arbeidet i barnehagen.

Mål og arbeidsmåter i barnehagen

Formålet som definerer barnehagens virksomhet, er å «ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling» (barnehageloven, 2005, § 1). Forståelsen av denne formålsparagrafen kommer til uttrykk i oppfatninger om hvordan det bør arbeides i barnehagen. En oppfatning som går igjen i mange sammenhenger er at barnehagepedagogikken bør være barnesentrert og baseres «på en helhetlig pedagogisk tilnærming der faglig innhold, lek, læring

og omsorg ses i sammenheng» (Børhaug et al., 2018, s. 10). I rapporten fra ekspertgruppen om barnehagelærerrollen oppsummeres forskning som viser at barnehagelærere «har en integrerende tilnærming der de vever flere tiltak inn i hverandre, og der barnehagehverdagen i liten grad splittes opp i faginndelte aktiviteter. Barnehagelærernes arbeid preges av et barnesentrert perspektiv, der barnas behov og interesser er styrende» (Børhaug et al., 2018, s. 131). Presentasjonen av denne forskningen nyanseres riktignok. I rapporten hevdes det at pedagogisk arbeid med barn ikke kan plasseres «enten innenfor det strukturerte/planlagte eller det fleksible/ikke-planlagte. Praksis ser ut til å være mer nyansert enn det» (Børhaug et al., 2018, s. 132). I den videre drøftingen av særpreg ved arbeidsmåter forholder jeg meg til oppfatninger om «barnesentrert pedagogikk» som et normativt utgangspunkt, altså at denne fra mange hold anses som ønskelig eller nødvendig.

Når det argumenteres for en «helhetlig», «integrert» og «barnesentrert» pedagogikk, kan det være relevant å trekke inn et begrep fra den tyske filosofen Martin Heidegger. Han bruker begrepet «dasein» om mennesket. Det betyr et «væren som er der», et «derværen» (Heidegger, 1929/2007, s. 41). Begrepet sikter til at mennesket alltid er situert og ikke kan løsrives fra et «der». Overhodet å «ha en væren», å være et menneske, er «å være der». I barnehagelærerprofesjonen kan man si at barnet alltid trer fram som en konkret væren som «er der», alltid konkret og situert, aldri abstrakt og generell. I en profesjon der man arbeider med mennesker, der rammene og innholdet i profesjonen handler om menneskelig utvikling og menneskelige relasjoner, er profesjonskunnskapen knyttet til situasjoner. Ekspertise i varierende situasjoner kan kanskje *teoretisk avgrenses* til «deler» av barnet, enten det dreier seg om motorisk utvikling, språklig utvikling, sosial fungering, emosjonelle vansker eller liknende. Men slike teoretiske delkunnskaper blir først relevant når de knyttes til situasjoner barnet befinner seg i. Omsorg, lek, læring, danning og allsidig utvikling framstår ikke som avgrensede «aktiviteter». Omsorg, lek, læring og danning er noe som foregår mens en rekke aktiviteter gjennomføres, enten det er måltider, turer, høytlesning, samlingsstunder eller bleieskift. Målene i formålsparagrafen er i spill hele tiden, og arbeidet handler om å være tett på barna, å arbeide barnesentrert. Her kan Polanyis kritiske siktemål med begrepet taus kunnskap trekkes inn: Når målet med pedagogisk arbeid er å være barnesentrert, kan det å rette oppmerksomheten mot «deler» av barnet komme i veien for en forståelse av «hele» barnet. Det å forholde

seg til barnet og pedagogikken som «helhet» er ikke så lett å formulere teoretisk. Det krever derimot at man er tett på barna.

I intervjuene med de tolv masterutdannede barnehagelærerne er det flere som framhever at utdanningen har gitt dem et skjerpet blikk på barna og en større årvåkenhet for detaljene i pedagogikken. Berit er opptatt av at det er mange tidstyver i barnehagen, «som gjør at tid blir tatt bort fra barna». Christin kommenterer en kultur i barnehagen hun beskriver som «mangelsyn» på barna, og hun hevder at utdanningen hjalp henne å «finne tilbake til de grunnleggende verdiene – mangfold hos barna, ulike uttrykk og væremåter, å utøve pedagogisk skjønn, som jeg opplevde hadde blitt mer krevende».

Cecilie knytter aktiviteter i utdanningen direkte til arbeidet med barna: «Spenningene mellom de politiske, de filosofiske og de vitenskapsteoretiske forståelsene, og hvor mye det har å si for hva slags praksis og håndverk som blir utøvd overfor barna.»

Andrew Abbott har en interessant tilnærming til det Christin beskriver som å «finne tilbake til de grunnleggende verdiene». Han hevder at akademisk kunnskap lager en bro mellom profesjon og verdier: «Academic knowledge legitimize professional work by clarifying its foundations and tracing them to major cultural values.» Og han legger til: «Societies have little time for experts who lack cultural legitimacy, irrespective of their success rates» (Abbott, 1988, s. 54). Abbott bruker også uttrykket «abstrakt» om den akademiske kunnskapen. Med «abstrakt» mener han ikke at kunnskapen beveger seg vekk fra det profesjonelle arbeidet, men at akademisk kunnskap kan hjelpe den som utøver arbeidet, med å knytte det til sentrale verdier i samfunnet. For Christin (pedagogisk leder) handler dette om å verdsette forskjeller mellom barna og å utøve respekt for ulike væremåter. Hun beskriver videre at utdanningen hjalp henne å se «sammenhengen mellom politikken og praksisen. Og det gapet som jeg opplever mellom politiske og kommunale føringer og den tradisjonelle barnehagepedagogikken og de verdiene jeg sto for».

Behovet for resonnering og skjønnsmessige beslutninger

En annen side ved utøvelse av profesjonelle handlinger er at man må vurdere hva som er rett å gjøre når oppgavene er omfattende og sammensatt, når de endrer karakter, og når fagkunnskap og teorier gir ulike svar på

hva som er rett å gjøre. Barnehagens formål, å «ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling», er antakelig et svært godt eksempel på en omfattende og sammensatt oppgave. En rekke teorier og en rekke handlinger kan trekkes inn i arbeidet med å realisere dette formålet. Profesjonsutøvelsen er derfor åpen, i den betydningen at det ikke er åpenbart hvilke teorier eller hvilke handlinger som er de beste. Togsverd og Rothuizen (2015, s. 245) hevder at «det er pædagogikkens grundvilkår at det altid vil være ballade». De sikter til at det i pedagogikkens kjerne finnes en balansegang mellom orden og uorden, der møter mellom ulike mennesker, hendelser og situasjoner ikke lar seg fange inn i et entydig repertoar av kunnskaper. En barnehagelærer må derfor prøve seg fram, kanskje feile – og ikke minst lære av feil. Profesjonelle handlinger er slik preget av det Molander og Terum (2008) kaller feilbarlighet, der praksis er preget av usikkerhet om konsekvensene av handlingsvalg. Det er dermed behov for å bruke skjønn, fordi mange problemsituasjoner vanskelig lar seg standardisere, men man må resonnere om valg og handlemåter basert på tolkning av enkelttilfeller (Molander & Terum, 2008, s. 20).

Her får vi god hjelp av Abbott når det gjelder å forstå utdanningens betydning knyttet til å resonnere over profesjonsutøvelsen, hva den innebærer, og hvorfor man gjør det man gjør. Han har den samme tilnærmingen til profesjonskunnskap som Grimen; at teoretisk kunnskap ikke er en «ferdig» kunnskapsbase som kan anvendes direkte i profesjonsutøvelsen: «In reality, this perfected abstract knowledge system exists only in the world of professional textbooks» (Abbott, 1988, s. 56). Abbott ser en annen betydning akademisk kunnskap kan ha i profesjonsutøvelsen, og beskriver denne som en evne til å bevege seg i et *mulighetssøkende hierarki*. Med det mener han ikke et hierarki av kunnskap, med teoretisk kunnskap høyest i hierarkiet og praktisk kunnskap nederst. Abbott sikter til at profesjonsutøvelsen beveger seg fra det kjente til det ukjente, fra det som er forstått, til det som i mindre grad er forstått: «A profession's diagnostic classification system is therefore actually organized not as a logical hierarchy from the general to the specific, but as a probabilistic hierarchy from the common to the esoteric» (Abbott, 1988, s. 42). Profesjonsutøveren opererer derfor like gjerne sporadisk og induktivt som logisk og deduktivt. En annen måte å uttrykke denne sammenhengen på er at profesjonsutøvelsen er åpen, mulighetssøkende og utprøvende. Dermed vil profesjonskunnskapens funksjon ikke bare være å forklare og å foreskrive, altså at det er teoretisk kunnskap som

omsettes til praktiske handlingsnormer. Den vil like mye være en ressurs til å søke forståelse av – og forklaring på – «det som skjer». Akademisk profesjonskunnskap gir dermed mulighet for *reflektert tilstedeværelse* i selve profesjonsutøvelsen.

I intervjuene kommer denne relasjonen mellom akademisk kunnskap og profesjonsutøvelse til uttrykk som en form for trygghet, også når det gjelder å kommunisere det åpne og usikre ved arbeidet. Cecilie sier hun «har den trygghet at jeg tør å ikke vite hvor vi skal hen», og at «mere kunnskap fører til en større både åpenhet for det som er annerledes, og åpenhet for det barna kommer med, åpenhet for at man ikke vet alt». På spørsmål om det ikke blir flere konflikter av skjønnsmessige vurderinger, at man kommer opp med veldig forskjellige måter å løser oppgaver på, svarer Christin med en motsatt erfaring; at det blir mer harmoni fordi «det blir større åpenhet mellom oss, i stedet for at man er redd for å gjøre noe feil».

Kamp mellom ulike interesser barnehagen

Barnehagelærerprofesjonen er også åpen i en annen forstand. I tillegg til å samarbeide med foreldre eksisterer det mange samarbeidsflater med andre profesjoner og kunnskapsmiljøer, som helsetjeneste, pedagogisk-psykologisk tjeneste, barnevernet og skolesystemet. I rapporten fra ekspertgruppen om barnehagelærerrollen (Børhaug et al., 2018) hevdes det at det også blant barnehageeiere er utviklet kapasitet og kompetanse til å gripe inn barnehagenes arbeid, ikke bare økonomisk og administrativt, men også i selve det pedagogiske arbeidet (Børhaug et al., 2018, s. 150–151). Denne kontakten med andre profesjoner og aktører kan framstå som *konkurranseflater*, hvor barnehagelæreren vil møte alternativ ekspertise som utfordrer kunnskapsgrunnlaget og profesjonsutøvelsen.

Profesjonsutøvelse i barnehagen er med andre ord åpen både internt og eksternt. Og denne åpenheten representerer også sårbarhet. Abbott er inne på denne typen sårbarhet ved profesjoner. I *The system of professions* er prosjektet «to show the professions growing, splitting, joining, adapting, dying» (Abbott, 1988, s. xiii). Innenfor profesjoner kjemper man om råderett over oppgaver, noe Abbott nærmer seg med det bredt anlagte begrepet «jurisdiksjon». Kampen om råderett eller jurisdiksjon handler ikke bare om hvilke fagkunnskaper som får gjennomslag i profesjonsutøvelsen. Det er en kamp på flere fronter, slik som legitimitet i samfunnet og offentlighet utenfor profesjonen, om en juridisk regulering, om politisk og ideologisk

styring og om interne tilpasninger og kamper i profesjonens egne organisasjoner (Abbott, 1988, s. 59–69). Antakelig er ingen av disse «kamparenaene» fremmede for barnehagelærerprofesjonen, og de kan dreie seg om slikt som kamp om pedagogisk bemanning i barnehagen, om det pedagogiske innholdet, om standardisering av pedagogiske arbeidsmåter, om ytringsfrihet, autonomi og metodefrihet for barnehagelærere, om forholdet til skolesystemet, om spenninger mellom akademia og praksisfeltet, om spenninger mellom eiere og den enkelte barnehagen samt kamp om endringer i det juridiske grunnlaget.

I et innledende individuelt intervju med Cecilie tar hun opp forventninger som rettes mot barnehagen utenfra, og hvilken betydning masterutdanningen kan ha i møte med slike forventninger:

> Jeg synes det er viktig å få fram betydningen av at det er noen som kan bidra med faglig og språklig kompetanse og med et metablikk på barnehagens dokumenter og på forventninger utenfra. Jo flere forventninger som rettes mot barnehagen, desto mer fordypningskunnskap trengs.

I gruppeintervjuene kommer vurderinger av en slik kunnskap til uttrykk på flere måter, både ved at masterutdanningen gir innsikt i fagfelter som forbereder dem på å «nyansere uholdbare forenklinger», ved at man stiller spørsmål der «mye tas for gitt», ved at man blir bevisst sin egen «lojalitet til barna», og ved at man «trygger kollegaer» i hva slags kompetanse de faktisk har, i møte med styring og forventninger fra eksterne miljøer (se kapittel 9 for en grundigere drøfting av disse aspektene ved materialet).

Del IV Barnehagefaglig masterutdanning – et kunnskapssosiologisk handlingsrom

Grimen oppsummerer sine refleksjoner over forholdet mellom profesjon og kunnskap ved å peke på noen fellestrekk ved praktisk og teoretisk kunnskap (Grimen, 2008, s. 82–84):

1) At kunnskap kan bli *artikulert*.
2) At kunnskap kan bli *lært*.
3) At kunnskap kan blir *overført* mellom mennesker.

4) At kunnskap, også person- og situasjonsbundet kunnskap, innebærer bruk av ulike typer *språk*.[5]
5) At kunnskap kan *akkumulere*.
6) At kunnskap kan bli *kritisk gransket*.

Alle disse sidene ved kunnskap befinner seg i det jeg vil kalle et *kunnskapssosiologisk handlingsrom*, det vil si sosiale sammenhenger der kunnskap utvikles, anvendes, diskuteres, kritiseres og endres. Artikulering kan innebære mer enn bruk av ord; vi kan også vise hva vi kan. De fleste menneskelige aktiviteter både bygger på – og kan føre til – kunnskap. Læring kan slik være både tilsiktet og et biprodukt av aktiviteter. Overføring av kunnskap kan være mangfoldig, der vi kan peke, vise, instruere, hinte, spørre, fortelle, se, lytte, osv. Språk og kunnskap er slik sett vevet sammen på flere måter. Og også kritisk granskning av kunnskap kan ta mange former. Det handler ikke bare om å vurdere hvorvidt påstander medfører riktighet eller ikke. Også personavhengig og situasjonsbundet kunnskap kan vurderes, slik som å vurdere handlinger, oppleve konsekvenser og se sammenhenger og forbindelser.

I samtalene med de tolv masterutdannede barnehagelærerne virker det som de tar med seg et slikt handlingsrom fra utdanningen over i profesjonsutøvelsen. I utdanningen tilegner de seg ulike typer kunnskap, fagbegreper og teorier. Dette gjør de ved å lese og å analysere tekster, øve på å formidle innhold fra disse, diskutere innholdet i lys av erfaringer fra praksis, skrive tekster selv og diskutere disse med medstudenter og faglærere. I barnehagen synes «anvendelse» av denne utdanningen å være at de fortsetter å lese tekster, diskutere teorier, stille spørsmål og bruke begreper og faguttrykk. I materialet kommer slike handlinger til uttrykk på ulike måter og i ulike sammenhenger. Her er noen eksempler:

Vurdering av styringsdokumenter

I lesning av styringsdokumenter er Bente opptatt av den analytiske kompetansen masterutdanningen har gitt henne, og av at den kan brukes til

5 Grimen er her tydelig inspirert av Wittgenstein, som knytter språk til variasjon i aktiviteter og livsformer, og til at språkbruken dermed kan ha mange modaliteter, slik som å gi ordre, beskrive noe, påstå noe, anta noe, fortelle, gjette, komme med anmodninger, osv. (Wittgenstein, 2003, § 23).

å finne handlingsrom: «Fordi den analytiske evnen man opparbeider seg ved å ta en master, i møte med de styringsdokumentene vi blir gitt, den er avgjørende for å finne handlingsrom.» Dette handlingsrommet handler om vurderingsevne og argumentasjon. Bente hevder at:

> [D]u får opp en del filter for å si «nei», det passer ikke inn med det synet på barn vi skal ha, det passer ikke inn i den hverdagen vi står i, fordi akkurat den argumentasjonsbiten som vi må kunne.

Lesning og formidling av faglitteratur

Flere trekker fram at masterstudiet har gjort dem mer tilbøyelig til å lese og diskutere faglige tekster med kollegaer. Christin hevder at hun opplever «at jeg fordyper meg mye mer i tekster», og at hun har blitt «mer oppdatert på det det skrives om i barnehagen, det det forskes på, enn det jeg var tidligere». Cecilie sier hun «vet hva man skal se etter i forskningsrapporter», og sier hun også har bidratt med å lage sammendrag av tekster som diskuteres med kollegaer.

Kritiske spørsmål

De masterutdannede barnehagelærerne hevder også at masterutdanning har gitt fordypet innsikt i komplekse fagområder. Dermed opplever de større trygghet i å formulere kritiske spørsmål både overfor kollegaer, overfor «de over oss» (myndighetspersoner) og overfor eksterne miljøer.

Bjørn er opptatt av å få kollegaene til å stille flere spørsmål og av å få dem til å utøve kritikk:

> Det å forstå at kritikk er ikke noe negativt. At de må kunne kritisere hverandre. Hva er det som er bra, og hva er det vi kan gjøre annerledes, holdt jeg på å si. Kritisk tenkning til vår egen praksis og til andres praksis.

Bjørn knytter også det å stille spørsmål til en form for utøvelse av ansvar:

> Kunnskap medfører på en måte ansvar. Og der kan jeg kjenne usikkerhet. «Er dette riktig?» Når man kommer med spørsmål, så blir de ofte møtt med spørsmål fra meg. For jeg må vite litt mer om hva de lurer på.

Bruk av fagspråk
Bente sier hun er opptatt av å opprettholde et høyt faglig nivå i barnehagen:

> […] og på sist foreldremøte så gjorde vi et lite poeng ut av det til foreldrene, at vi ønsker å si noe om faget vårt, ikke bare si at vi vil at dere skal merke tøy. Og jeg opplever en utrolig positiv respons på at vi bruker fagspråk.

Bjørn og Bente diskuterer barnehageeiers beslutning om at barnehagene skal bruke CLASS (observasjonsmetode) og TRAS (metode for språkkartlegging). Bjørn sier «vi får et fagspråk, og bruker det, som alle får ta del i». Og Bente legger til at «vi er jo sunt kritisk», og «man kan ta ut det som er bra, som et fagspråk, og så kan man legge til side det man tenker ikke er bra».

Alle disse eksemplene illustrerer det jeg vil kalle et kunnskapssosiologisk handlingsrom. Og poenget er nettopp at det er konkrete *handlinger,* der kunnskap artikuleres, diskuteres, granskes, kritiseres og endres knyttet til et mangfold av praktiske situasjoner. Flere av kjennetegnene ved profesjonskunnskap jeg har behandlet i dette kapitlet, kan knyttes til et slikt handlingsrom.

Grimens refleksjoner rundt begrepet praktiske synteser får fram at kunnskapsgrunnlaget til barnehagelæreren er mangfoldig, og at sammenhenger (synteser) i profesjonskunnskapen først blir synlig når de løser praktiske oppgaver. At forholdet mellom teori og praksis også er mangfoldig, kommer til uttrykk ved at teori og begreper knyttes til ulike aspekter ved de aktivitetene som gjennomføres: Et aspekt dreier seg om hvordan barnehagelæreren skal gå fram i bruk av pedagogiske metoder; det Grimen betegner som «handlingsregler». Et annet aspekt dreier seg om hvordan noe skal forstås, slik som styringsdokumenter eller fagtekster; det Grimen kaller «kommunikative interesser». Atter andre aspekter er knyttet til kritikk og behov for endring, som å kritisere aktører utenfor barnehagen som de mener legger uheldige føringer på arbeidsmåter og prioriteringer; det Grimen kaller «frigjørende interesser».

Polanyis refleksjoner rundt begrepet taus kunnskap får fram hvordan deler av profesjonskunnskapen er knyttet til personer og situasjoner, og der det gjelder å «være til stede» dersom du skal få fatt i detaljer og sammenhenger av betydning for profesjonsutøvelsen. At kunnskapen beskrives som «taus», betyr ikke at den er «ubevisst» eller ikke lar seg synliggjøre.

Det betyr at den først blir synlig når du er «tett på» situasjoner, og der en vellykket gjennomført handling kan anses som artikulering av slik kunnskap (Gilje, 2017, s. 32).

Flere av de andre bidragene jeg har referert til, handler om slik tilstedeværelse: Det at pedagogikken er preget av en balansegang mellom orden og uorden (jf. Togsverd & Rothuizen, 2015), gjør at du ikke alltid på forhånd kan vite hva som er rett å gjøre, eller hvilke teorier som er aktuelle. Det at profesjonsutøvelsen er preget av «feilbarlighet» (jf. Terum & Molander, 2008), gjør at det er behov for å utøve skjønn. Også Abbotts beskrivelse av profesjonskunnskap som et mulighetssøkende hierarki kan forstås som en måte å være tett på situasjoner. Alle disse bidragene setter antakelig ord på hva som kreves av en pedagogikk som er barnesentrert (jf. Børhaug et al., 2018).

Videreutvikles barnehagens praksis?

Bidrar masterutdannede barnehagelærere til å «styrke barnehagens systematiske pedagogiske arbeid» (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 15), og til å «styrke faglig og analytisk-metodisk kompetanse som kreves for å vurdere og videreutvikle barnehagens praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2023, s. 32)? Om bruken av de masterutdannedes kompetanse vurderes etter hvorvidt barnehagene legger til rette for dette på et organisatorisk plan, viser det seg at det i liten grad er utviklet egne stillinger og tilpassede oppgaver for dem med denne utdanningen (jf. Kasin & Gulbrandsen, 2022, s. 30). I et organisatorisk perspektiv kan det derfor virke som kompetansen i liten grad kommer barnehagen til gode, og at masterutdanningen blir en utydelig kunnskapsbase i barnehagens praksis. Jeg vil ikke uten videre vil konkludere slik.

Når materialet fra samtaler med de tolv masterutdannede barnehagelærere vurderes i lys av hvordan det profesjonelle arbeidet utøves (performative aspekter), kan det virke som masterutdanningen har stor betydning. Når de reflekterer over erfaringer før og etter at de tok masterutdanningen, er det veldig tydelig at de opplever større faglig trygghet, med mer bevisst bruk av fagspråk og begrunnelser av praksis. De opplever også at de har større vilje og evne til å stille spørsmål og diskutere arbeidsmåter, både internt og overfor eksterne aktører. Og de opplever at de har større mot og evne til å kritisere styringen av barnehagen. Disse erfaringene har en klar parallell til kjennetegn ved profesjoner, som autonomi, bruk av skjønn og håndtering av usikkerhet, at arbeidet er verdibasert, og at arbeidet er

endringsorientert (Molander & Terum, 2008, s. 18–20). Erfaringene til de masterutdannede barnehagelærerne kan derfor tolkes som at masterutdanningen bidrar til styrking av barnehagelærerprofesjonen.

Selv om de masterutdannede gir uttrykk for disse erfaringene, er det ikke dermed gitt at de skyldes masterutdanningen alene. Også tidligere utdanning og praksis i barnehagen kan ha betydning. Det er også grunn til å tro at mange barnehagelærere uten masterutdanning har erfaringer med faglig trygghet, bruk av fagspråk, kritiske tilnærminger til egne arbeidsmåter og samarbeid med eksterne aktører. I samtalene med de masterutdannede barnehagelærerne virker det imidlertid som to år ekstra utdanning har gjort disse sidene ved profesjonsutøvelsen enda tydeligere for dem.

Forfatterbiografi

Olav Kasin er førstelektor ved Institutt for barnehagelærerutdanning ved OsloMet – storbyuniversitetet, og han har sin faglige bakgrunn fra sosiologi. Kasin arbeider blant annet med profesjonssosiologi, kulturforståelse, det flerkulturelle samfunnet og pedagogisk arbeid med bærekraftig utvikling. Han er medforfatter av rapporten *Barnehagelærere med masterutdanning: Omfang, rekruttering og tilrettelegging i barnehagen* (Kasin & Gulbrandsen, 2022) og er bidragsyter, forfatter og redaktør av flere fag- og lærebøker for barnehagelærerutdanningen.

Litteratur

Abbott, A. (1988). *The system of professions: An essay on the division of expert labor*. University of Chicago Press.

Barnehageloven. (2005). Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64). Lovdata. https://lovdata.no/lov/2005-06-17-64

Børhaug, K., Brennås, H. B., Fimreite, H., Havnes, A., Hornslien, Ø., Moen, K. H., Moser, T., Myrstad, A., Steinnes, G. S. & Bøe, M. (2018). *Barnehagelærerollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet.

Børhaug, K. & Bøe, M. (2022). *Barnehagelærerprofesjonen*. Universitetsforlaget.

Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning. (2012). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning* (FOR-2012-06-04-475). Lovdata. https://lovdata.no/forskrift/2012-06-04-475

Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. (2017). *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (FOR-2017-04-24-487). Lovdata. https://lovdata.no/forskrift/2017-04-24-487

Forvaltningsloven. (1967). *Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker* (LOV-1967-02-10). Lovdata. https://lovdata.no/lov/1967-02-10

Gilje, N. (2017). Profesjonskunnskapens elementære former. I S. Mausethagen & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 21–33). Universitetsforlaget.

Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71–86). Universitetsforlaget.

Gulbrandsen, L. (2015). *Barnehagelærerne: Yrkesgruppen som sluttet å slutte* (NOVA-notat nr. 1/15). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Heidegger, M. (2007). *Væren og tid.* Pax. (Opprinnelig utgitt 1929)

Hennum, B. A. & Østrem, S. (2017). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver.* Cappelen Damm Akademisk.

Johannessen, C. & Thun, C. (Red.). (2023). *Organisering, arbeidsdeling og profesjonalitet i barnehagen*. Fagbokforlaget.

Kasin, O. & Gulbrandsen, L. (2022). *Barnehagelærere med masterutdanning: Omfang, rekruttering og tilrettelegging i barnehagen* (Rapport). Institutt for barnehagelærerutdanning og Velferdsforskningsinstituttet Nova. OsloMet. https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/11250/3028033

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Kompetanse for framtidens barnehage. Strategi for kompetanse og rekruttering. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018–2022*. https://www.regjeringen.no/contentassets/7e72a90a6b884d0399d9537cce8b801e/kompetansestrategi-for-barnehage-2018_2022.pdf

Kunnskapsdepartementet. (2021). *Barnehager mot 2030. Strategi for barnehagekvalitet 2021–2030.* https://www.regjeringen.no/contentassets/c35eef3580af4a66898a5314b4be3f90/no/pdfs/barnehager-mot-2030.pdf

Kunnskapsdepartementet. (2022). *Kompetanse for fremtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2023–2025.* https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/kompetanse-for-fremtidens-barnehage/id2933368/

Kunnskapsdepartementet. (2023). *Barnehagen for en ny tid: Nasjonal barnehagestrategi mot 2030*. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/barnehagen-for-en-ny-tid/id2959402/

Lund, H., Fredwall, I. E., Gallavara, G., Lafton, T., Skoglund, R. I., Steinnes, G. S., Teigen, K. S. og Hov, D. (2017). *Sammen om kvalitetsutvikling og kompetanseløft for fremtidens barnehager*. https://dmmh.no/media/dokumenter/vedlegg-til-nyhetsartikler/sammen-om-kvalitetsutvikling-og-kompetanseloft-for-fremtidens-barnehager-150517.p

Messel, J. & Smeby, J.-C. (2017). Akademisering av høyskoleutdanningene? I S. Mausethagen & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 44–55). Universitetsforlaget.

Molander, A. & Terum, L. I. (2008). *Profesjonsstudier*. Universitetsforlaget

Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen. (2010). *Evaluering av barnehagelærerutdanning i Norge 2010. Del 1: Hovedrapport.* https://www.nokut.no/contentassets/40568ec86aab411ba43c5a880ae339b5/hovedrapport_flueva.pdf

Polanyi, M. (2000*). Den tause dimensjonen: En innføring i taus kunnskap* (E. Ra, Overs.). Spartacus. (Opprinnelig utgitt 1966)

Smeby, J.-C. (2008). Profesjon og utdanning. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 87–102). Universitetsforlaget.

Smeby, J.-C & Mausethagen, S. (2017). Profesjonskvalifisering. I J.-C. Smeby & S. Mausethagen (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 11–20). Universitetsforlaget.

Togsverd, L. & Rothuizen, J. J. (2015). Pædagogik, ballade og ræsonnementer. I B. A. Hennum, M. Pettersvold & S. Østrem (Red.), *Profesjon og kritikk* (s. 245–262). Fagbokforlaget.

Torgersen, U. (1972). *Profesjonssosiologi*. Universitetsforlaget.

Wittgenstein, L. (2003). *Filosofiske undersøkelser* (M. B. Tin, Overs.). De norske bokklubbbene. (Opprinnelig utgitt 1952)

KAPITTEL 5

Masterutdannede barnehagelæreres vilkår i barnehagen

Olav Kasin OsloMet – storbyuniversitetet
Solveig Østrem OsloMet – storbyuniversitetet

Sammendrag: Hvilke vilkår møter masterutdannende barnehagelærere i barnehagen, og hvilke vilkår har betydning for hvorvidt kompetanse de har tilegnet seg gjennom masterutdanningen, kommer barnehagen til gode? Spørsmålet er behandlet med utgangspunkt i en landsomfattende surveyundersøkelse og intervjuer med tolv barnehagelærere med masterutdanning. Det er spesielt tre forhold som kommer til syne i dette materialet. For det første er det i liten grad utviklet egne stillinger og arbeidsoppgaver for barnehagelærere med masterutdanning. De finner likevel et handlingsrom innenfor eksisterende stillingsstruktur i barnehagen. For det andre oppleves manglende anerkjennelse – fra både myndigheter, eiere, ledelse og kollegaer – som en begrensning. Når de masterutdannede blir møtt med anerkjennelse, tar de gjerne initiativ til både faglig refleksjon og tilpasning av stillinger og arbeidsoppgaver, slik at kompetansen kommer barnehagen til gode. For det tredje møter de masterutdannede et fagmiljø hvor utdanningsnivået blant de ansatte er relativt lavt. Men med noen tydeligere grep som bidrar til at kompetanse på masternivå blir anerkjent og inngår i en kollektiv satsing, vil det være gode muligheter til at kompetansen kan komme barnehagen og det faglige fellesskapet til gode.

Nøkkelord: vilkår, kompetanse, barnehage, masterutdanning, anerkjennelse, kvalifisering, profesjonsutøvelse

Sitering: Kasin, O. & Østrem, S. (2023). Masterutdannede barnehagelæreres vilkår i barnehagen. I M. Pettersvold, J. J. Rothuizen & S. Østrem (Red.), *Akademisk kunnskap og pedagogisk faglighet i barnehagen* (Kap. 5, s. 97–124). Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.55.ch5

Abstract: What conditions do master's-educated kindergarten teachers face in kindergarten, and what conditions matter in determining whether the competence they have acquired through their education benefits the kindergarten? The question is dealt with on the basis of a nationwide survey and interviews with twelve kindergarten teachers with master's degrees. Three conditions in particular come to light in this material. Firstly, distinct positions and tasks for master's-educated kindergarten teachers have been developed only to a limited extent. They still find room for action within existing structures in the kindergarten. Secondly, a lack of recognition – from the authorities, owners, management and colleagues – is perceived as a limitation. When they are met with recognition, they are happy to take initiative, both for professional reflection and adaptation of positions and tasks where they get to use their expertise. Thirdly, the master's graduates encounter a professional environment where the level of education among other employees is relatively low. This is experienced through a great need for guidance. With better opportunities to adapt positions and tasks and a recognition of the master's competence as part of a collective investment in the kindergarten, there will be more opportunity for the competence to benefit the kindergarten and the professional community.

Keywords: conditions, competence, kindergarten, master's education, recognition, qualification, professional practice

Innledning

Norske myndigheter har ambisjoner om å øke andelen barnehagelærere med masterutdanning i norske barnehager. Denne ambisjonen kom først til syne i Solberg-regjeringens kompetansestrategi for barnehagen, der det heter: «Flere barnehagelærere med kompetanse på mastergradsnivå i barnehagen vil kunne bidra til utvikling av en kunnskapsbasert praksis som understøtter intensjonene i ny rammeplan.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7).

Senere har Støre-regjeringen fulgt opp i 2021 med følgende utsagn om ambisjonene for masterutdannede barnehagelærere: «For å sikre at barnehagelærere med mastergrad blir i barnehagen, må eier og styrer legge til rette for at den spesialiserte kompetansen brukes aktivt i det profesjonelle fellesskapet og i det direkte arbeidet med barna» (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 16).

I kompetansestrategien fra 2022 heter det:

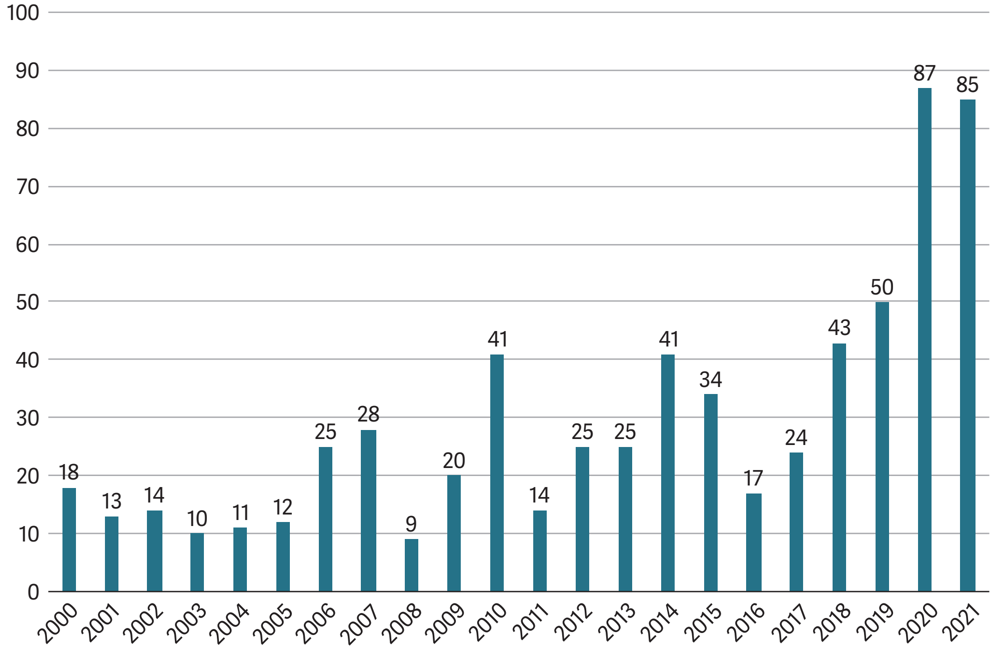
> Både styrere og barnehagelærere må ha en faglig og analytisk kompetanse til å gjennomføre systematisk vurdering av barnehagens praksis, og kompetanse til å lede og drive kvalitetsutvikling. Flere styrere og barnehagelærere med mastergrad vil styrke denne kompetansen. (Kunnskapsdepartementet, 2022, s. 7)

Masterutdannede barnehagelærere som arbeider i barnehagen, er altså ønsket av myndighetene. I dette kapitlet undersøker vi om barnehagelærere med masterutdanning er ønsket og etterspurt i barnehagene, hvilke vilkår som møter masterutdannede barnehagelærere som blir i barnehagen, og hvorvidt det blir lagt til rette for at kompetanse tilegnet gjennom masterutdanning, kommer barnehagen til gode.

Et premiss for disse spørsmålene er at det per i dag ikke eksisterer noe formelt krav om utdanning på masternivå for å bekle stillinger i barnehagen. I barnehageloven § 24 og § 25 stilles det krav om treårig barnehagelærerutdanning (eller tilsvarende) for stillingene som styrer og pedagogisk leder, og det kan innvendes at masterutdannede barnehagelærere formelt sett er overkvalifisert for stillinger i barnehagen. Den enkelte barnehagen eller barnehageeieren kan imidlertid søke etter personer med masterutdanning når de utlyser stillinger. De kan også utforme spesielle stillinger for barnehagelærere med slik utdanning. Men som vi kommer tilbake til, er det få slike stillinger i norske barnehager.

Vår undersøkelse legger like fullt til grunn at barnehagelærere med masterutdanning kan tenkes å spille en særskilt rolle i fagmiljøet i barnehagen. Vi er også opptatt av at barnehagen trenger ansatte som har bred barnehagefaglig fordypning, ikke bare spisskompetanse på ett eller noen få felter, for eksempel spesialpedagogikk eller språk.

Flere undersøkelser tyder på at det er et stigende antall barnehagelærere i barnehagen som har masterutdanning (Kasin & Gulbrandsen, 2022; Naper et al., 2022). Det ser også ut til at det er mulig å realisere ambisjonen om å rekruttere flere barnehagelærere med master, da et økende antall barnehagelærere tar barnehagefaglig masterutdanning. Denne økningen kommer fram i en samlet oversikt fra relevante utdanninger ved norske universiteter og høgskoler (se figur 1).



Figur 1 Antall kandidater per år med fullført barnehagefaglig masterutdanning (Kasin & Gulbrandsen, 2022, s. 22)

Forskningsspørsmål og tidligere forskning

Forskningsspørsmålene vi belyser, er: Hvilke vilkår møter masterutdannende barnehagelærere i barnehagen? Og hvilke vilkår har betydning for hvorvidt kompetanse de har tilegnet seg gjennom masterutdanningen, kommer barnehagen til gode?

Det har vært forsket relativt lite på ansatte barnehagelærere med utdanning på mastergradsnivå. Det finnes noen rapporter og studier om mastergrader rettet mot barnehagefeltet, som Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT) sin evaluering av førskolelærerutdanningen (NOKUT, 2010), Følgegruppe for barnehagelærerutdanning sin evaluering av barnehagelærerutdanningen etter innføring av ny rammeplan for utdanningen i 2014 (Bjerkestrand et al., 2017), Nasjonalt råd for lærerutdanning (NRLU) sin rapport om masterutdanninger på barnehagefeltet (Lund et al., 2017) samt rapporten fra Ekspertgruppen om barnehagelærerrollen (Børhaug et al., 2018). Forskerne bak disse rapportene gjør vurderinger av hvilke endringer som er nødvendig, og hva slags kompetanse som behøves

i barnehagene. Men de tar i mindre grad for seg konkrete erfaringer med masterutdannede som allerede jobber i barnehagen.

Studier som er direkte eller indirekte relevant for masterutdannedes arbeidsforhold i barnehagen, finnes det færre av, men det eksisterer noen. En studie gjennomført av TNS Gallup for Utdanningsforbundet i 2012 viste at mange barnehagelærere slutter på grunn av manglende karrierevei (Zondag, 2012). En studie fra 2015 viste at av de barnehagelærerne som slutter i barnehagen, er masterutdannede overrepresentert (Gulbrandsen, 2015). Pettersvold og Østrem har i en studie publisert i 2018 gått tettere på erfaringene til masterutdannede barnehagelærere, og de finner at det er stor variasjon og mange tilfeldigheter knyttet til hvorvidt kompetansen deres utnyttes. Studien viser at masterkompetanse gir faglig trygghet for de utdannede, men at det varierer hvorvidt denne kompetansen knyttes til systematisk utvikling av barnehagens praksis (Pettersvold & Østrem, 2018). I en senere publikasjon, som delvis er basert på det samme materialet, kommer det fram at evnen til å formulere kritikk og håndtere uenighet er styrket hos barnehagelærere med master (Pettersvold & Østrem, 2023). I den regelmessige rapporteringen «Spørsmål til barnehage-Norge» ble det i 2022 tatt med spørsmål som gjelder masterutdannede (Naper et al., 2022). Undersøkelsen viser at det finnes masterutdannede i 20 prosent av barnehagene, men at et fåtall av styrerne har et aktivt forhold til rekruttering av ansatte med masterkompetanse. Masterutdannede barnehagelærere etterspørres i liten grad for å fylle spesielle kompetansebehov i barnehagen. Denne undersøkelsen viser riktignok at masterutdannede får «et bredt spekter av pedagogiske og didaktiske arbeidsoppgaver, inkludert pedagogisk ledelse og veiledning av andre ansatte», men det er uklart om dette ansvaret følger stillingen de bekler, eller om det er ansvar de får på bakgrunn av sin utdanning. Undersøkelsen viser også at det er flere eiere enn styrere som oppgir at ansatte med masterkompetanse får egne eller endrede arbeidsoppgaver og ansvarsområder (drøyt 20 versus 10 prosent) (Naper et al., 2022, s. 58). Som vi kommer tilbake til, er mange av resultatene fra denne undersøkelsen i overenstemmelse med dem vi finner i vår egen survey, spesielt når det gjelder omfang av masterutdannede i barnehagen, men også når det gjelder (fravær av) rekruttering og grad av tilrettelegging eller tilpasning av arbeidsoppgaver og ansvarsområder for de masterutdannede (Kasin & Gulbrandsen, 2022).

Metode og materiale

Kapitlet bygger på en kvalitativ intervjustudie der tolv barnehagelærere med mastergrad har deltatt,[1] samt en kvantitativ surveyundersøkelse sendt til styrere i 4713 barnehager. Intervjuene ble gjennomført i flere runder i perioden november 2020 til mars 2021. Først ble deltakerne intervjuet individuelt. Deretter ble de delt inn i tre grupper etter stilling og ansiennitet. Den første gruppen besto av styrere med relativt lang fartstid i stillingen. Den andre gruppen besto av styrere og fagledere med relativt kort stillingsansiennitet. Den tredje gruppen besto av personer med stilling som pedagogisk leder (se tabell 1). For hver av disse gruppene gjennomførte vi gruppeintervjuer i to–tre runder, dels for å dekke ulike temaer, men også for å følge opp spørsmål som dukket opp i de innledende samtalene.

Tabell 1 Oversikt over informanter

Fiktivt navn	Master i	Bachelor/ master	Stilling
Anita	barnehagepedagogikk	2007/2016	styrer
Anne	barnehagepedagogikk og profesjonskunnskap	2006/2015	styrer
Anton	barnehagepedagogikk	2006/2014	styrer
Astrid	barnehagepedagogikk	1992/2015	styrer
Bente	barnehagepedagogikk	2012/2014	styrer
Berit	barnehagepedagogikk og profesjonskunnskap	2009/2019	fagleder
Birger	barnehagepedagogikk og profesjonskunnskap	2011/2018	styrer
Bjørn	barnehagepedagogikk og profesjonskunnskap	2006/2015	fagleder
Catarina	barnehagepedagogikk	2009/2014	pedagogisk leder
Cecilie	pedagogikk	2011/2013	pedagogisk leder
Charlotte	barnehagepedagogikk og profesjonskunnskap	2011/2018	pedagogisk leder/styrer
Christin	barnehagepedagogikk	2013/2020	pedagogisk leder

I de individuelle intervjuene ønsket vi å kartlegge tidspunkter for grunnutdanning som barnehagelærere og utdanning på masternivå, type masterutdanning, tema for masteroppgave og tidligere arbeidserfaring. I tillegg benyttet vi de individuelle intervjuene til å spørre om synspunkter på temaer som det var ønskelig å ta opp i de påfølgende gruppeintervjuene. Innspill vi fikk her, ble brukt til justering av intervjuguiden. I gruppeintervjuene tok vi opp temaer som nytten og bruken av masterkompetanse,

1 Det kvalitative intervjumaterialet anvendes også i kapittel 4 og kapittel 9.

arbeidsoppgaver og arbeidsmetoder, fagmiljø og fagspråk samt organisatoriske forhold, som ledelse, utvikling av stillinger og faglig utviklingsarbeid i barnehagen. Intervjuene ble transkribert og kodet i to runder, først gjennom en kvantitativ registering av et bredt spekter av ord og uttrykk i den transkriberte teksten for å fange opp informantenes interessefelter. Deretter gjennomførte vi en tematisk koding av større sekvenser i materialet for å fange opp gjennomgående og gjentakende trekk i materialet.

Den praktiske gjennomføringen av surveyundersøkelsen ble tatt hånd om av Kantar (tidligere Norsk Gallup). Vi fikk inn svar fra 1539 styrere, noe som ga en svarprosent på 30,7. På grunn av den lave svarprosenten ble det gjennomført en frafallsanalyse, men vi fant ingen systematikk i frafallene med hensyn til forhold vi ville kartlegge. Spørsmålene i undersøkelsen var rettet mot kartlegging av fem ulike områder:

1) Omfanget av ansatte med utdanning på masternivå.
2) Ansatte som holder på med en masterutdanning.
3) Ønsker om å rekruttere barnehagelærere med masterutdanning.
4) Konkrete tiltak for rekruttering av masterutdannede.
5) Om barnehagen tilrettelegges for barnehagelærere med masterutdanning (som egne stillinger, særskilte oppgaver, økt plantid og økt lønn).

Resultater fra surveyundersøkelsen er publisert i rapporten *Barnehagelærere med masterutdanning: Omfang, rekruttering og tilrettelegging* (Kasin & Gulbrandsen, 2022). Vi bygger her på resultatene som er presentert i rapporten, men vi går også inn i grunnlagsdataene og presenterer noe mer fra dette materialet enn det som ble gjort i rapporten. I tillegg ser vi på resultatene fra surveyundersøkelsen i lys av resultatene fra intervjuene med de tolv masterutdannede barnehagelærerne.

Profesjonsteoretiske perspektiver

Sertifisering versus kvalifisering

Profesjoner er yrker der det stilles krav til høyere utdanning, både som en formell sertifisering, for å kunne rekrutteres til bestemte stillinger og oppgaver, og som en reell kvalifisering, der utdanningen bidrar til å sikre høy kvalitet på det profesjonelle arbeidet som utføres (Smeby, 2008, s. 87). Når det ikke eksisterer noe formelt krav om masterutdanning for å bekle stillinger i barnehagen, er den sertifiserende funksjonen til denne utdanningen

av mindre betydning. En masterutdanning som bygger på barnehagelærerutdanningen, vil i større grad handle om reell kvalifisering (se kapittel 4). Reell kvalifisering kan studeres empirisk ved at man undersøker hvilke stillinger de masterutdannede får, hva slags arbeidsoppgaver de utfører, og hvilken rolle de spiller i de ulike delene av barnehagens virksomhet, som veiledning, faglig utviklingsarbeid, samarbeid internt i barnehagen og samarbeid med eksterne aktører. Kvalifisering kan også handle om hvordan de utøver det pedagogiske arbeidet: Det er nærliggende å se for seg at økt kunnskap og kompetanse kan gjøre barnehagelærere til dyktigere pedagoger.

Profesjoners sosiale struktur

Andrew Abbott (1988) behandler de interne sosiale strukturene i profesjoner. Han hevder at bildet av profesjoner er relativt avklart og tydelig, sett fra utsiden. De har gjerne et politisk og juridisk konstituert mandat, de er strukturert etter prinsipper for fordeling av makt, ansvar og oppgaver, og utdanning er gjerne knyttet til formell rekruttering (sertifisering) til stillinger i profesjonen. Abbott hevder at dette bildet av profesjoner «rejects the living complexity of professional life» (Abbott, 1988, s. 64). Virkeligheten vil, slik den fortoner seg internt i profesjoner, være langt mer sammensatt og uoversiktlig:

> The reality of jurisdictional relations in the workspace is therefore a fuzzy reality […] There is a profound contradiction between the two somewhat formal arenas of jurisdictional claims, legal and public, and the informal arena, the workspace. (Abbott, 1988, s. 65)

I forskrift om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehager (2017, § 1) står det at barnehagen skal ha forsvarlig pedagogisk bemanning. Statistikk over ansattes utdanning i barnehagen viser imidlertid at det kun er cirka 42 prosent som har barnehagelærerutdanning eller tilsvarende. Rundt 26 prosent har grunnskoleutdanning eller annen utdanning på videregående nivå, mens de resterende 32 prosent fordeler seg på annen type utdanning og bakgrunn (Utdanningsdirektoratet, 2022). Det er dermed grunn til å spørre om det reelle kompetansenivået i barnehagen bidrar til å sikre forsvarlig pedagogisk bemanning. Relativt lavt utdanningsnivå hos barnehagepersonalet samlet sett kan også ha

betydning for i hvilken grad kompetanse tilegnet gjennom høyere utdanning verdsettes.

Assimilering versus differensiering

Abbott tilnærmer seg den sammensatte virkeligheten i en profesjon ved å studere den med utgangspunkt i hva slags tilpasninger som finner sted i profesjonens institusjoner. Tilpasninger analyseres som en balansegang mellom *assimilering* og *differensiering*, det vil si en balansegang mellom en ytterlighet der «alle gjør alt» (assimilering), og en annen ytterlighet der oppgavene er spesialisert og fordelt etter utdanning, kompetanse og andre kriterier (differensiering). Arbeidsplassen analyseres som en arena som trener alle i å fungere i det profesjonelle arbeidet, noe han kaller «workplace assimilation» (Abbott, 1988, s. 65). I en barnehage kan veiledning og det at barnehagen skal være en «lærende organisasjon» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 37–38), forstås som en form for «workplace assimilation». Tilpasninger i en barnehage vil kunne handle om arbeidsformer, ulike former for arbeidsdeling og samarbeid, kombinasjon av stillinger, utprøvning av funksjoner og liknende. Et poeng hos Abbot er at differensiering med utgangspunkt i utdanning og kompetanse blir krevende eller tenderer til å forsvinne, «particularly in overworked worksites» (Abbott, 1988, s. 65). En undersøkelse fra Forskningsstiftelsen Fafo konkluderer med at for de fleste som slutter i barnehagejobben, relateres frafallet til helseproblemer eller slitenhet, belastende arbeid og stress, som igjen relateres til en svært krevende fysisk og psykisk jobb, høye emosjonelle krav, lav bemanning eller støy (Midtsundstad & Nielsen, 2020, s. 11). I intervjuene med de tolv masterutdannede barnehagelærerne er det spesielt opplevelser av manglende tid som går igjen, som tid til faglig utvikling, tid med kollegaene og tid med barna.

Analyse av materialet

Vi har undersøkt hvilke vilkår som møter masterutdannende barnehagelærere i barnehagen, og hvilke vilkår som har betydning for hvorvidt kompetanse de har tilegnet seg gjennom masterutdanningen, kommer barnehagen til gode. I undersøkelsene tar vi utgangspunkt i realitetene slik de erfares i den enkelte barnehagen der de masterutdannede jobber. Vilkårene som kommer til syne i materialet, dreier seg blant annet om

stillinger og arbeidsoppgaver, hvorvidt barnehagelærerne opplever at kompetansen verdsettes og anerkjennes, og hva barnehagens fagmiljø har å si for deres erfaringer.

Hvorvidt man går inn i styrer- eller faglederstilling, får en stilling tilpasset barnelærere med masterutdanning eller forblir i stilling som pedagogisk leder, vil ha betydning. En del av variasjonene vi ser, handler nettopp om at vilkårene oppleves forskjellig ut fra ulike stillinger og posisjoner. I analysen av materialet ser vi først på differensiering og stillingsstruktur, og på hvilket handlingsrom henholdsvis styrere og pedagogiske ledere opplever. Deretter ser vi på hva de masterutdannede erfarer når det kommer til anerkjennelse av kompetansen fra myndigheter, eiere og kollegaer. Til slutt ser vi på fagmiljøet, herunder hvordan de masterutdannede inngår i veiledningsrelasjoner og faglig utviklingsarbeid i barnehagen.

Om differensiering av stillingsstrukturer og arbeidsoppgaver

I surveyundersøkelsen kartla vi strukturelle forhold rundt ansatte barnehagelærere med masterutdanning. Vi spurte etter typen stilling de innehar, om det er utviklet særskilte ordninger med egne stillinger eller kombinasjon av stillinger, om de har fått spesielt tilpassede arbeidsoppgaver, og om de har fått ekstra plantid som følge av sin masterutdanning. Spørsmålene gikk til de styrerne som svarte at deres barnehage har ansatte med masterutdanning, i alt 308 styrere. På spørsmål om typen stilling den eller de masterutdannede bekler, fordelte svarene seg som i tabell 2, avhengig av om barnehagen har ansatt én (kolonne 1), to (kolonne 2) eller flere (kolonne 3) barnehagelærere med masterutdanning:

Tabell 2 Hva slags stilling har de med masterutdanning? Prosentvis etter antall masterutdannede i barnehagen (Kasin & Gulbrandsen, 2022, s. 29)

Type stilling	1	2	3, 4 eller 5
Styrer	52 %	59 %	50 %
Assisterende styrer	3 %	15 %	19 %
Pedagogisk leder	40 %	67 %	63 %
Spesialpedagog	8 %	13 %	50 %
Fagleder	0,4 %	2 %	19 %
Barnehagelærer	11 %	24 %	31 %
Annen stilling, spesifiser	3 %	2 %	25 %
N	(238)	(54)	(16)

Som vi ser av tabell 2, er det mest vanlig at masterutdannede har stilling som styrer. I tabellen ser vi at andelen masterutdannede i stilling som pedagogisk leder øker når barnehagen har flere enn én ansatt med denne utdanningen. I barnehager der styreren har masterutdanning, er det større sjanse for at det finnes en masterutdannet barnehagelærer i en annen type stilling, sammenliknet med barnehager der styreren ikke har masterutdanning. Svaralternativet «annen stilling» er kanskje interessant med tanke på om det skjer nye former for arbeidsdeling i barnehagen når den har ansatte med masterutdanning. Svarene vi fikk inn da styrerne ble bedt om å spesifisere, viser stor variasjon: alt fra stilling som barnehagelektor til ekstra ressurspedagog eller støttepedagog. 36 styrere svarte at masterutdannede hadde en kombinert stilling. I spesifikasjonen av type kombinasjon er det vanligst å kombinere andeler av ordinære stillinger i barnehagen, som styrer og pedagogisk leder, pedagogisk leder og assisterende styrer samt pedagogisk leder og spesialpedagog. Det er også flere i stilling som spesialpedagog i barnehager med flere enn én masterutdannet.

En annen mulig strukturell tilpasning for ansatte med masterutdanning er å tilby ekstra plantid. Vi spurte styrerne om masterutdannede har fått ekstra plantid på bakgrunn av sin utdanning. Spørsmålet gikk til dem som svarte at masterutdannede hadde stillinger som pedagogisk leder, spesialpedagog eller barnehagelærer, ikke til dem som rapporterte at masterutdannede bekler stillinger som styrer eller fagleder. Spørsmålet gikk til i alt 218 styrere.

Tabell 3 Har de ansatte med masterutdanning fått ekstra plantid på bakgrunn av sin masterutdanning? (Kasin & Gulbrandsen, 2022, s. 30)

	Pedagogisk leder	Spesialpedagog	Barnehagelærer
Ja	9 %	27 %	7 %
N	(140)	(33)	(45)

Om vi ser bort fra spesialpedagogene, har mastergraden i liten grad ført til mer plantid i stillingene som pedagogisk leder eller barnehagelærer (tabell 3).

En strukturell tilpasning eller endring for dem med masterutdanning kan også knyttes til andre forhold enn stilling. I surveyundersøkelsen stilte vi spørsmål om arbeidsoppgaver. Vi stilte først spørsmål om barnehagen har utviklet eller tilpasset egne oppgaver for barnehagelærere med masterutdanning. 85 prosent av styrerne svarte nei på dette spørsmålet. Deretter

stilte vi spørsmålet generelt – hva slags oppgaver de har – og med fem forhåndsdefinerte svarkategorier med flere mulige svar.

Tabell 4 Hvilke typer oppgaver har barnehagelærere med masterutdanning. Fordeling blant barnehager som har utviklet eller tilpasset egne arbeidsoppgaver (kolonne 1) og fordeling blant alle barnehager med masterutdannede barnehagelærere (kolonne 2) (Kasin & Gulbrandsen, 2022, s. 30)

	1	2
Veiledning	50 %	7 %
Oppfølging av barn med særskilte behov	52 %	8 %
Faglig utviklingsarbeid	50 %	7 %
Ansvar for ett eller flere av rammeplanens fagområder	17 %	3 %
Andre oppgaver	20 %	3 %
N	(46)	(308)

Et stort flertall rapporterer altså om det vi kan karakterisere som ordinære arbeidsoppgaver, noe vi kan tolke som en form for assimilering, i den forstand at stillingsstrukturer i hovedsak beholdes, og at arbeidsoppgavene i hovedsak forblir de samme, selv om ansatte barnehagelærere har en masterutdanning.

Styreres handlingsrom

Som surveyundersøkelsen viser, er det mest vanlig at barnehagelærere med masterutdanning har stilling som styrer (tabell 2). Styrere og fagledere, som er i flertall i det kvalitative materialet, bekrefter at det er i lederstillinger de masterutdannede opplever gode muligheter for å få brukt sin kompetanse. Det de sier om hvilke oppgaver som ligger i disse stillingene, tilsier at høy faglig kompetanse er nødvendig. Bjørn, som jobber som fagleder, viser til at «samfunnet er kunnskapsbasert og teoretisert», og til at «det blir mye mer komplekse utfordringer også i barnehagen». Kompleksiteten han beskriver, handler blant annet om at «gruppene som kommer inn i barnehagen, er en sammensatt, komplisert gruppe som trenger mye». Han viser til at etter at det ble full barnehagedekning, har sammensetningen av barnegruppene endret seg:

> Før det ble full barnehagedekning, så var det ofte bare barna som hadde godt fungerende foreldre som gikk i barnehagen, som prioriterte det. Men nå har vi barn fra alle ulike klasser og alle ulike

> bakgrunner og også mer sammensatte utfordringer, og det krever veldig mye å stå i alle de situasjonene.

Kompleksiteten som ifølge deltakerne kjennetegner barnehagens virksomhet, handler ikke bare om at barnegruppene er sammensatt, men også om å møte mange ulike forventninger: «Foreldrene ønsker én ting, politikere ønsker én ting, andre fagfolk ønsker én ting», sier Bjørn. Berit følger opp: «Samarbeid, andre instanser ønsker én ting.» Begge svarer bekreftende på spørsmålet om master gjør en forskjell i kommunikasjonen med andre instanser. Følgende utsagn fra Bente og Bjørn forteller noe om hvordan denne dialogen kan oppleves.

> **Bente:** I møte med alle som har en mening om barnehagehverdagen, og barna, så er det ikke bare sånn: «Å ja, du er fra den instansen, eller du er derifra, da må jeg høre på deg.» Jeg hører på hva de sier, og så må jeg vurdere selv.
>
> **Bjørn:** Vi har en avdeling med mange vedtak – spesialpedagogiske, og alle vil forskjellig med de barna. Ja, den må ha det og det, og den må ha det og det [tiltaket]. Og med master opplever jeg kanskje at jeg kan si: «Nei, men stopp, for jeg har også teori og kunnskap.»

Bente og Bjørn gir uttrykk for at det kan være krevende å formulere et tydelig faglig ståsted i møte med instanser utenfor barnehagen. For dem har masterutdanningen gjort det lettere å insistere på å gjøre egne vurderinger av hva som er mest hensiktsmessig for barna og barnegruppa ut fra de ressursene barnehagen har til rådighet.

Pedagogiske lederes handlingsrom

Hva med de pedagogiske lederne? I hvilken grad opplever de at det legges til rette for at kompetansen deres kommer til nytte? Er stillingene de innehar, utformet på en slik måte at de får brukt kompetansen? Anne, som er gått over i styrerstilling, sier følgende om hvordan hun opplevde å jobbe som pedagogisk leder etter at hun var ferdig med masterutdanningen:

> Når du velger å ta en tilleggsutdanning, så gjør du det fordi du ønsker å … du gjør det ikke bare for deg selv, du gjør det jo fordi du ønsker

> å bidra med noe ekstra, eller i hvert fall gjorde jeg det. Det var jo vanskelig for meg å finne plass til […] det var jo ingen som ikke var interessert eller ikke brydde seg om […] Men det var vanskelig å finne den tiden, rommet, hva er det man har fokus på der og da, hva er det som er relevant.

Annes ønske om å «bidra med noe ekstra» ble ikke innfridd. Slik vi forstår henne, handlet det dels om manglende interesse, dels om at det var vanskelig å finne tid og rom til å vie oppmerksomhet til oppgaver som strekker seg ut over det som normalt ligger i stillingen. De pedagogiske lederne vi har intervjuet, gir uttrykk for noe av det samme. «[D]et er viktig å sette fokus på rammene», sier Charlotte, og slik vi forstår henne, mener hun at slik det er i dag, er det ikke godt nok tilrettelagt. Christin sier det slik: «[…] og så opplever jeg at jeg får brukt kunnskapen min med barna, på avdelingen, men at det stopper litt der.» Felles for de masterutdannede pedagogiske lederne er at de har ambisjoner om at kompetansen skal komme barnehagen til gode, men at de har erfart at dagens rammevilkår begrenser muligheten for å realisere disse ambisjonene. Samtidig har de noen forestillinger som delvis er basert på hva de har erfart, om hvordan de konkret kan bidra. Charlotte ser for seg å bidra i arbeidet med kompetanseheving. «Drømmen er å drive utviklingsarbeid», sier hun, og hun har klart for seg både hva det kan gå ut på og hva hun ikke ønsker:

> Jeg har i alle fall ikke lyst å holde kurs. Men det dreier seg om å kvalifisere den pedagogikken som skjer, i den barnehagen. Og at man med en sånn type masterutdanning kanskje har noen kvalifikasjoner til å holde i noen sånne tråder. Det er mitt drømmescenario. Jeg vil at barnehagelærere skal være de som har mest tid med barna.

Vi forstår det Charlotte sier om at hun ikke har «lyst å holde kurs», i lys av det hun sier om betydningen av å bruke tiden sammen med barna. Altså: Å bidra til å kvalifisere den pedagogikken «som skjer» i barnehagen, forutsetter tilstedeværelse – i motsetning til hva som kreves for «å holde kurs». Hennes drøm om å drive utviklingsarbeid ser ikke ut til å handle om å gjøre noe helt annet enn det barnehagen normalt skal drive med, men om at hennes kompetanse kan styrke barnehagens arbeid med kvalitetsutvikling.

Cecilie forteller om sine erfaringer fra en periode da hun helt konkret opplevde at hun fikk brukt masterutdanningen ved at hun fungerte som

ekstraressurs på tvers av avdelingene: «Det var formalisert […] gjennom en tydelighet i pedledergruppa, at nå har Cecilie den rollen. Hun skal komme inn, observere, hjelpe til […]. Det var uttalt at jeg skulle være en slags faglig rollemodell eller inspirator.»

Da denne ordningen tok slutt på grunn av mangel på ressurser, fortsatte hun likevel delvis i den samme rollen:

> Men jeg opplever fortsatt å ha en slags veiledningsfunksjon for de andre pedlederne […]. Og jeg synes det er kjempeinteressant og spennende. De kommer til meg med problemstillinger, vil drøfte. Og jeg gjør jo det veldig gjerne, jeg, men det er litt med hva … Det burde vært formalisert en stilling, at det er det du skal gjøre.

Cecilie forteller at det er mulig å utvikle en rolle eller en stilling der den masterutdannede barnehagelæreren både er tett på barna og det pedagogiske arbeidet og har en definert rolle overfor det øvrige personalet. Det er interessant at det er økonomi som er blitt brukt som argument for å avvikle ordningen.

Berit, som er styrer i en barnehage med flere ansatte med master, sier noe om hvordan hun forsøker å legge til rette for dem:

> [Jeg] har fått tilbakemelding fra de som har master hos meg, at de setter pris på det handlingsrommet og den tilliten de opplever å ha gjennom meg som leder. For min tillit til dem er veldig høy og skal være høy, og de er gitt et handlingsrom som de også tar i kraft av at de vet … dette samspillet, da.

Cecilie mener at det rundt den typen oppgaver hun gikk inn i, «burde vært formalisert en stilling». Men det deltakerne sier, tilsier ikke at den eneste løsningen for å få benyttet kompetansen er at det opprettes egne stillinger. Det Berit sier om tillit og om å få – og ta – handlingsrom, forteller også at anerkjennelse og tillit kan være minst like viktige vilkår for at barnehagelærere med master skal få brukt sin kompetanse i fagmiljøet de inngår i.

Om anerkjennelse fra styrere, eiere og myndigheter

En åpenbar form for anerkjennelse er lønnsøkning. I surveyundersøkelsen spurte vi om barnehagelærere med master har fått økt lønn. Resultatene

viste at 64 prosent har fått lønnstillegg, 28 prosent rapporterte at de ikke har fått lønnstillegg, mens 8 prosent har en annen ordning. Vi spurte også om størrelsen på lønnstillegget, og vi fant at det vanligste var et tillegg i årslønnen på 20 000 kroner.

I det kvalitative materialet viser flere til økt lønn som et virkemiddel for å få barnehagelærere med master til å bli i barnehagen. «Det er helt 'wild card' om du får ekstra lønn for masteren, ut ifra hvilken kommune du jobber i», sier Cecilie, en av de pedagogiske lederne. Flere bekrefter at det er ganske tilfeldig hvorvidt master gir uttelling i form av økt lønn.

En annen form for anerkjennelse er å være etterspurt. I surveyundersøkelsen stilte vi spørsmål om rekruttering av barnehagelærere med masterutdanning. 1049 styrere svarte at de ikke har ansatte med masterutdanning, og disse fikk spørsmål om de ønsker å rekruttere barnehagelærere med masterutdanning.[2] Svarene fordelte seg som følger:

Tabell 5 Om styrer ønsker å ha barnehagelærere med masterutdanning

Ønsker du masterutdannede?	
Ja	58 %
Nei	14 %
Vet ikke	28 %
Totalt	(1049)

Kasin og Gulbrandsen (2022) konkluderer med at det er utbredt blant styrerne at de ønsker masterutdannede barnehagelærere (58 prosent av de spurte). Resultatene kan også tolkes annerledes, da totalt 32 prosent av de spurte svarte at de enten ikke ønsker eller ikke vet om de ønsker masterutdannede. Ønsket om masterutdannede er i alle fall ikke udelt og unisont blant de styrerne i barnehager som ennå ikke har masterutdannede barnehagelærere i personalet.

Vi spurte også om barnehagen har tilbudt ansatte vilkår som gjør det mulig å ta en masterutdanning mens de arbeider i barnehagen. Dette spørsmålet gikk til hele utvalget, og 16 prosent svarte bekreftende på at de har tilbudt slike vilkår. Vi stilte også oppfølgingsspørsmålet: «Har barnehagen gjort noe for å rekruttere barnehagelærere med masterutdanning?» Dette spørsmålet gikk til i alt 903 styrere, og 725 svarte eksplisitt

2 Styrere som svarte at de allerede har masterutdannede barnehagelærere blant de ansatte, fikk ikke dette spørsmålet.

nei, mens 147 styrere svarte at de hadde tilbudt ansatte vilkår som gjorde det mulig å ta en masterutdanning mens de var i jobb i barnehagen. Åtte styrere unnlot å svare. I rapporten konkluderes det med at ønsket om å rekruttere masterutdannede barnehagelærere i liten grad følges opp med konkrete tiltak (Kasin & Gulbrandsen, 2022, s. 34). Dermed kan vi også si at den anerkjennelsen som følger av å være ønsket, i mindre grad slår ut i form av å være etterspurt i konkret forstand.

Også i intervjuene med de tolv masterutdannede barnehagelærerne ble spørsmålet om anerkjennelse berørt. Christin, en av de pedagogiske lederne, har en kommentar til regjeringens ambisjon om økt andel barnehagelærere med mastergrad:

> De [regjeringen] ønsker jo at flere barnehagelærere skal ta master […] Men det er ikke noe om hvordan vi skal brukes, ingen ting. Ikke sant, de er bare ute etter at «det skal være høyere utdanning». […] Hvis jeg skal sette det litt på spissen, så tenker jeg at vi er en vits. [Latter hos alle.] For det blir ikke anerkjent og satt pris på.

Følgende utsagn, fra tre styrere, dreier seg også om den formen for anerkjennelse som kommer til syne på strukturnivå:

> Systemene er jo ikke sånn at det blir etterspurt. […] Den kompetansen man får gjennom en master, den finnes ikke i barnehagelandskapet. Og den etterspørres ikke. Det oppfattes som unødvendig. (Astrid)

> Det er ikke spesielt ønsket at barnehagelærere tar master. De trenger folk med barnehagelærerutdanning for å få fylt opp pedagognormen. Men det de ønsker, er barnehagelærere med lavest mulig ansiennitet og lavest mulig utdanning for å få det til å gå rundt. (Birger)

> Ja, vi har jo et kompetansehevingsprosjekt i kjeden vår. Men det er generelt på alle ansatte, ikke noen særlig etterspørsel etter mastergrader. (Bjørn)

Astrid og Birger viser til det de anser som en generell tendens, nemlig at kompetanse på masternivå ikke etterspørres i barnehagen. Birger mener

forklaringen bunner i krevende økonomiske vilkår og en prekær bemanningssituasjon. Både Birger og Bjørn viser til konkurrerende hensyn, og mener at et eventuelt ønske om flere barnehagelærere med master faller igjennom i konkurransen med andre legitime ønsker, som å «få det til å gå rundt» økonomisk, å heve kompetansen mer generelt gjennom tiltak som omfatter alle, og ved å få en økt andel ansatte med utdanning som barnehagelærer.

Om anerkjennelse fra kollegaer

Alle de fire pedagogiske lederne som er intervjuet, har opplevd manglende anerkjennelse fra ledere eller kollegaer som et problem. «De jeg jobber sammen med, er ikke så veldig glad for masterkompetansen», sier Charlotte. Catarina forteller fra barnehagen hun jobbet i tidligere:

> Der var det en litt «satt» kultur, og der ble faktisk styrer og pedleder litt redd for meg. De ble litt redd for meg, og de synes det var litt vanskelig – for jeg utfordret dem. […] Og det syntes de var kjempeskummelt.

Både Catarina og Cecilie forteller at de har møtt motstand, og at de har opplevd at kunnskapen er blitt sett på som en trussel. Catarina har møtt denne holdningen hos styrer, mens Cecilie har møtt den fra kollegiet, eller som hun sier: «[F]olk hadde jobba der i førti år, og det var krise.» Ut fra konteksten oppfatter vi «det var krise» som et uttrykk for at kollegaene ikke var åpne for perspektivene Cecilie brakte med seg, men at det tvert imot ble vanskelig da hun kom med nye ideer. Christin mener manglende tilrettelegging for barnehagelærere med master kan ha sammenheng med at «ikke alle styrere har kunnskap nok, og ikke alle barnehageeiere heller».

Bildet er likevel ikke entydig. De pedagogiske lederne forteller også om erfaring av at de blir møtt med åpenhet og nysgjerrighet. Noen ganger gir de uttrykk for at de blir anerkjent av kollegaer, men ikke av leder. I noen tilfeller er det også motsatt; at man får anerkjennelse fra leder, men ikke fra kollegaer. Styrerne strever gjennomgående mindre enn de pedagogiske lederne med tanke på anerkjennelse. De opplever at de har handlingsrom, og de gir uttrykk for at de får utfolde seg relativt fritt i kraft av sin stilling.

Fagmiljøet i barnehagen

Surveyundersøkelsen viser at bare omkring 20 prosent av barnehagene har én eller flere ansatte med mastergrad. Andre undersøkelser viser omtrent samme andel (Naper et al., 2022). Om barnehageansattes utdanningsbakgrunn viser Utdanningsdirektoratets statistikk fra 2022 følgende (tabell 6):

Tabell 6 Barnehageansattes utdanningsbakgrunn (Utdanningsdirektoratet, 2022)

Barnehage-lærer	Tilsvarende barnehage-lærer	Annen pedagogisk utdanning	Barne- og ungdoms-arbeider	Annen høyere utdanning	Annen fagarbeider-utdanning	Annen bakgrunn
41,8 %	1,2 %	1,8 %	22,7 %	1,6 %	5,0 %	25,9 %

Det er altså godt under halvparten av barnehagens ansatte som har barnehagelærerutdanning, tilsvarende utdanning eller annen pedagogisk utdanning. 25,9 prosent har «annen bakgrunn», hvilket ifølge Utdanningsdirektoratet betyr «ansatte med grunnskoleutdanning eller annen utdanning på videregående nivå». Flere har påpekt at en lekmannskultur og flat struktur i arbeidsdelingen preger barnehagen, og at formell kompetanse i liten grad verdsettes (Løvgren, 2012; Smeby, 2014; Steinnes, 2010, 2014). Avstanden mellom dem som henholdsvis har og ikke har formell pedagogisk utdanning, kan oppleves enda større når man har master i tillegg til grunnutdanning som barnehagelærer. Cecilie påpeker nettopp dette: «Det er et tveegget sverd når såpass mange i barnehagen er ufaglærte, så føles veien lengre.» På spørsmålet om utdanningen skaper avstand mellom ham og dem som ikke har utdanning, svarer Bjørn:

> Litt, kanskje. Kanskje, og kanskje ikke. Det jeg savner, er å snakke med noen med master. Men vi er jo kollegaer med de samme barna og de samme utfordringene og de samme foreldrene. Så sånn sett. Og den avstanden, det blir jo også mellom pedleder og medarbeider.

Andre sier noe av det samme. «Jeg føler meg ensom med den der kunnskapen», sier Christin. Cecilie mener det som er «typisk for de som velger å ta master», er «den der hungeren, den søken etter ny kunnskap, mer fordypning, andre perspektiver», men den synes hun «også at man skal kunne forvente av barnehagelærere». Cecilie gjentar flere ganger at hun

har en forventning til barnehagelærere generelt – ikke bare til dem med mastergrad – om at de holder seg faglig oppdatert, og hun gir uttrykk for skuffelse når denne forventningen ikke er blitt innfridd i barnehagene hun har jobbet i. Hun forteller at det som fra hennes side er «et ønske om å bidra til den faglige refleksjonen i barnehagen», blir møtt med en holdning som: «Hun har mye overskudd, hun holder på.» Mens Cecilie forstår seg selv som del av et faglig fellesskap, blir hun møtt med holdningen at det faglige engasjementet er hennes personlige prosjekt.

Christin er inne på noe av det samme når hun sier: «Jeg opplever ofte at det blir tatt personlig om man stiller kritiske spørsmål.» Hun ser denne holdningen i sammenheng med at både hos styrer, i lederteamet og «i det øvrige personale kan kunnskapen og kompetanse variere veldig». Hun sier videre:

> Det kan være vanskelig å drøfte ting fordi man ikke tenker fra like perspektiver. Altså, man kan ha ulike perspektiver, men det blir vanskelig når man skal drøfte ting uten å ha kunnskap og kompetanse. Det opplever jeg kan være utfordrende. Man tror man snakker om de samme tingene, og så gjør man ikke det allikevel. Ting blir tatt personlig, og så er det bare drøfting av fag! Og det kan jeg oppleve frustrerende fordi man ikke kommer fremover. Så opplever jeg at styrer ikke har den fagkunnskapen.

Christin synes det er frustrerende når innspill til en faglig diskusjon blir «tatt personlig»; da blir det vanskelig å «komme fremover». Utfordringene hun peker på, sier noe om fagmiljøets betydning for at kompetansen skal komme til nytte i barnehagen, og at kunnskap og kompetanse ikke først og fremst er noe den enkelte ansatte innehar, men noe som utvikles i et faglig fellesskap der de faglige diskusjonene har en selvsagt plass.

I intervjuene ba vi deltakerne forestille seg en annen situasjon med hensyn til utdanningsnivået blant de ansatte, der tilnærmet alle som jobber direkte med barna, har barnehagelærerutdanning, og der flere i tillegg har master. På spørsmålet om hva de ville gjort om de «fikk den ressursen det er med høyere utdannede personer», svarer Berit: «Jeg tror prosessene ville gått fortere, fordi man bruker så vanvittig mye tid på å få felles plattform. Fordi man skal snakke til tre yrkesgrupper, og enda flere.» Hun sier videre at hun «tror kvaliteten ville vært synlig, også raskere» fordi «du ville

sluppet en del ledd i kvalitetsutviklingen i barnehagene». Bente sier noe om hva tiden går til: «Det vi bruker veldig mye tid på nå, det er veiledning av assistenter som ikke har noe utdanning.»

Veiledning er et tema som kommer opp i mange av intervjuene. På spørsmålet «Hvilke arbeidsoppgaver skulle du ønske du kunne dyrke mer av?» svarte de fleste at veiledning var det de ville brukt mer tid på, om de fikk mulighet. At dette er et utbredt ønske, bekreftes i surveyundersøkelsen, der det viser seg at veiledning er blant de vanligste arbeidsoppgavene for masterutdannede med tilpassede oppgaver (jf. tabell 4). Veiledning er noe annet enn en likeverdig faglig samtale, særlig når den som veiledes, ikke har den samme kompetansen som den som har ansvar for veiledningen. Bentes utsagn forteller noe om avstanden mellom assistenter uten utdanning og barnehagelærere med masterutdanning, og det sier noe om vilkårene for faglige diskusjoner i en barnehagekontekst der den samlede kompetansen er lav.

Det kan likevel virke som de masterutdannede klarer å skape et handlingsrom som også får betydning for kollegaene og for barnehagen som lærende organisasjon. Hva dette handlingsrommet kan dreie seg om, illustreres når Catarina, en av de pedagogiske lederne, forteller om situasjoner der hun velger å prioritere å bli i lek sammen med barn framfor å la andre planlagte aktiviteter avbryte leken (se også kapittel 9). Catarina forklarer dette med den tryggheten hun har fått gjennom masterutdanningen. Hun framstiller det som at «den ekstra kunnskapen jeg hadde, ble en motstand mot hvordan de hadde gjort det i alle år». Men i forlengelsen forteller hun om positiv respons fra andre kollegaer. Assistenter opplevde hennes improvisasjon som en øyeåpner: «Ah, det hjelper, er det sånn vi kanskje skal gjøre det.» Christin har en liknende erfaring. Hun forsøkte å utfordre en kultur med mange rutiner og regler og å legge mer vekt på lek, og hun forteller om en medarbeider som var litt «satt», «hun klarte det ikke utenfor den der ramma». I begynnelsen opplevde kollegaen det som uvant ikke å ha klare regler å forholde seg til: «Hvis jeg stilte det spørsmålet tilbake, så: 'Nei, nei, det er du som bestemmer, du er sjefen', sa hun alltid i starten. Og så har det blomstret opp en fantastisk leker.»

Christin viser til «en fantastisk leker» som motsatsen til en som er usikker på seg selv, og som ber andre om å bestemme. Om vilkårene for de faglige diskusjonene ikke alltid er slik de masterutdannede barnehagelærerne skulle ønske, viser disse to eksemplene hvordan deres kompetanse like fullt kan få betydning for fagmiljøet i barnehagen.

Diskusjon

Myndighetenes ambisjon er at både styrere og barnehagelærere «må ha en faglig og analytisk kompetanse til å gjennomføre systematisk vurdering av barnehagens praksis, og kompetanse til å lede og drive kvalitetsutvikling. Flere styrere og barnehagelærere med mastergrad vil styrke denne kompetansen» (Kunnskapsdepartementet, 2022, s. 7). Denne ambisjonen viser til kompetanse som *alle* styrere og barnehagelærere forventes å ha.

I dette kapitlet har vi sett på hvilke vilkår masterutdannede barnehagelærere opplever, og på hvordan deres kompetanse kan komme barnehagen til gode. Det som har kommet fram gjennom det kvantitative og det kvalitative materialet, åpner for en diskusjon om hva slags kompetanse som behøves for å realisere barnehagens formål, hva slags stillinger som er hensiktsmessige, hvilke arbeidsoppgaver som må løses, og hvordan fagmiljøet i barnehagen kan utvikles.

Masterutdanning – sertifisering eller kvalifisering?

Siden masterutdanning ikke er et formelt krav (jf. barnehageloven, 2005, § 24–25), har den ikke en sertifiserende funksjon. Vår undersøkelse viser imidlertid at det kan skapes et handlingsrom der masterutdannede barnehagelærere inngår i et faglig fellesskap som kan fungere kvalifiserende for hele personalet.

Tallene fra Utdanningsdirektoratet om barnehageansattes utdanningsbakgrunn (tabell 6) indikerer at formalkompetansen i barnehagen er relativt lav. Dette er også et vilkår som kommer til syne når de masterutdannede barnehagelærerne forteller om sine erfaringer. De kan oppleve at det er vanskelig å få brukt kompetansen slik de ønsker, og at kollegaene ikke er åpne for – eller har forutsetninger for – å gå inn i de faglige diskusjonene. Men det informantene forteller om, kan tyde på at de bruker sin kompetanse på en måte som «smitter over» på andre, og at den forståelsen av lekens betydning de formidler, internaliseres av andre. Christins fortelling om den usikre assistenten som utvikler seg til «en fantastisk leker», sier også noe om hvordan den faglige tryggheten Christin signaliserer, kan gi medarbeiderne større handlingsrom.

Erling Lars Dale mener denne typen kollegial respons eller solidarisk deltakelse kan bidra til erkjennelse av hva man er forpliktet til å yte som lærer. Det motsatte, isolasjon, kan hindre systematisk undersøkelse av

rasjonaliteten i egen praksis (Dale, 1999, s. 195). Han skriver videre at vellykket undervisning ikke realiseres av enkeltstående lærere, men at det innebærer «sosial delt intellektuelt arbeid». Dale skriver her om kollegialt fellesskap blant lærere i skolen, men det han skriver, kan ha overføringsverdi til barnehagen (Dale, 1999, s. 198; se også kapittel 9). At godt pedagogisk arbeid ikke er noe som realiseres av den enkelte barnehagelæreren, men innenfor et faglig og kollegialt fellesskap, vil vi anta at mange som jobber i barnehage, kjenner seg igjen i. Det kan være denne typen fellesskap de masterutdannede barnehagelærerne etterlyser, og som de får små glimt av når de tar initiativ og får respons fra sine kollegaer, og når de ser at deres bidrag får betydning for barnehagens praksis. De ser et handlingsrom, men de ser også at det er et stort uutnyttet potensial for faglig utvikling i barnehagen, der deres egen kompetanse kan virke og utvikle seg i et faglig fellesskap.

Stillinger og oppgaver – differensiering eller assimilering?

Det er ikke gjort mange strukturelle tilpasninger i form av egne stillinger og arbeidsoppgaver for masterutdannede barnehagelærere. Deltakerne i den kvalitative undersøkelsen ga imidlertid uttrykk for at det finnes handlingsrom innenfor eksisterende stillinger. Anerkjennelse og tillit fra ledelsen og kollegaer er et avgjørende vilkår for hvorvidt deres kompetanse blir del av og får virke innenfor et faglig fellesskap i barnehagen. Et annet vilkår synes å være at masterutdannede selv får være med på å utforme stillinger og arbeidsoppgaver. Når de pedagogiske lederne opplever at de har støtte fra sine ledere, ser vi eksempler på at de tar initiativ til faglige aktiviteter ut over hva som er forventet i stillingen, som å gjennomføre veiledning på tvers av avdelinger. At de masterutdannede blir møtt med tillit og gis ansvar, ser ut til å åpne opp et handlingsrom som i sin tur kan danne grunnlag for tilpasning av stillinger og oppgaver i barnehagen.

Det kan diskuteres hvorvidt slike tilpasninger kan kalles assimilering eller differensiering. På den ene siden er rollen og funksjonen til de masterutdannede noe som i hovedsak utvikles innenfor eksisterende stillinger. Slik sett blir de assimilert inn i en eksisterende stillingsstruktur som i utgangspunktet ikke krever masterutdanning. Samtidig kan det, også innenfor den eksisterende stillingsstrukturen, være potensial for økt

differensiering av arbeidsoppgaver i tråd med kompetanse hos og initiativ fra de masterutdannede barnehagelærerne.

Det kan virke som de som har lederstillinger (styrer eller fagleder), i større grad enn de pedagogiske lederne opplever å ha et handlingsrom som de ikke behøver å kjempe for. De peker på behov og opplever muligheter, både i møte med en mer sammensatt gruppe av barn og foreldre og i møte med eksterne miljøer de må samarbeide med. De opplever at masterutdanningen gir dem en samarbeidskompetanse der de i større grad er premissleverandører: «Jeg [må] vurdere selv», som Bente uttrykker det. «Hvor står vi og barna oppi det her? Kanskje har vi noe å si tilbake, og så blir det mer refleksjon og diskusjon fordi man tør å si ifra.»

Det er mulig å se for seg en differensiering på strukturnivå, med opprettelse av egne stillinger for masterutdannede. Barnehagestiftelsen Kanvas har for eksempel utviklet barnehagelektorstillinger (Kanvas, 2019). Slike stillinger kan muligens bidra til å gjøre masterutdanning for barnehagelærere mer attraktiv, samt til at de masterutdannede få brukt sin kompetanse fordi de får en tydeligere rolle i barnehagen. Men antakelig er det ikke tilstrekkelig å opprette egne stillinger. Masterutdannede i egne stillinger vil fortsatt være avhengig av å inngå i et aktivt fagmiljø. I et fagmiljø der utviklingsarbeidet har vanskelige kår, og der det er liten evne og vilje til kritisk refleksjon omkring egen praksis, slik flere av de masterutdannede forteller om, vil det også være lite anerkjennelse av denne formen for kompetanse. Dermed kan det være vanskelig å bidra i utviklingen av fagmiljøet på den måten de masterutdannede ønsker. Det er også en mulighet for at egne stillinger for masterutdannede vil føre til at kompetanseheving blir individualisert, i den forstand at kompetansen blir knyttet til særskilte stillinger og i mindre grad til en kollektiv faglig prosess med refleksjon og kritisk diskusjon i hele personalgruppa.

I et svakt fagmiljø vil assimilering kunne ha en annen betydning enn at alle gjør alt som før. Når masterutdannede barnehagelærere fortsetter i ordinære stillinger som pedagogiske ledere, vil assimilering kunne bety at de masterutdannede kommer tett på hva det innebærer å jobbe i et miljø med relativt lav kompetanse. Når de masterutdannede jobber tett på barna og deltar i ordinære aktiviteter, kjenner de samtidig hvor skoen trykker, noe Anita beskriver:

> Og så er det noe med å gå i takt med dem. Nå har jeg tatt en videreutdanning, så har ikke de gjort det, og jeg må møte de der de er.

> Ikke dytte ting på dem, sånn at vi kan få utviklet oss sammen. Man kan jo møte litt motstand, i forhold til nye tankesett, som du kanskje kommer med, som annen litteratur bringer med seg. Så … Og da tar det jo tid, å få endret eller være med å påvirke.

Surveyundersøkelsen viser at veiledning er en av de vanligste oppgavene for de masterutdannede, og i intervjuene er flere opptatt av at det er mye større behov for veiledning enn det som er mulig å gjennomføre i dag. Når godt under halvparten av de ansatte har pedagogisk utdanning, kan veiledning bety noe annet enn samtaler mellom likeverdige fagpersoner. Behovet for «veiledning av assistenter som ikke har noe utdanning», som Bente snakker om, er bare til stede så lenge det ikke er krav om pedagogisk utdanning for å gå inn i pedagogisk arbeid med barn i barnehage. Berit hevder at med en høyere andel barnehagelærere ville man «sluppet en del ledd i kvalitetsutviklingen i barnehagene», og man ville sluppet å bruke «så vanvittig mye tid på å få felles plattform». Det Bente og Berit sier, kan være uttrykk for at det som omtales som *veiledning*, ofte i realiteten dreier seg om grunnleggende *opplæring* i barnehagepedagogisk arbeid. Det er mulig å tolke behovet for veiledning som de masterutdannedes erfaringer med generelt lavt kompetansenivå i barnehagen. Nettopp det å løfte fram de masterutdannede barnehagelærernes «strev» med manglende likeverdighet og begrenset anerkjennelse, kan være en måte å peke på hva som kreves for å styrke kompetansen i hele barnehagen.

Det kan godt tenkes at differensiering, med egne stillinger og arbeidsoppgaver for masterutdannede, kan være hensiktsmessig. Men det kan også tenkes at en form for assimilering, i betydningen at masterutdannede barnehagelærere bidrar til å heve kvaliteten på arbeidet innenfor eksisterende stillinger, vil være minst like verdifullt for barnehagen.

Konklusjon

Resultatet fra våre to undersøkelser gir et nokså klart bilde med hensyn hvilke strukturer i og rundt barnehagen som etableres for at barnehagelærere med masterutdanning skal få brukt sin kompetanse. På strukturnivå legges det i liten grad til rette for at kompetansen skal komme barnehagen til gode. Masterutdannede barnehagelærere har stort sett stillinger som styrer, fagleder og pedagogisk leder, uten at det gjøres bestemte tilpasninger. Men dette betyr ikke nødvendigvis at kompetansen deres ikke kommer

barnehagen til gode. Det kan tvert imot tenkes at barnehagens ordinære stillingsstruktur er et godt utgangspunkt for å bruke kompetansen «aktivt i det profesjonelle fellesskapet og i det direkte arbeidet med barna» (jf. Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 16). Det kan også tenkes at de mange og komplekse oppgavene som ligger til disse stillingene, gjør at det er behov for økt formell kompetanse.

Slik vi tolker det empiriske materialet, er det primært andre vilkår enn det strukturelle som er til hinder for best mulig utnyttelse av den ressursen barnehagelærere med master utgjør for barnehagen. Det ser ut til at et generelt lavt kompetansenivå og fagmiljøer med en svak kultur for faglig refleksjon kan gjøre det vanskelig å komme i posisjon til å få brukt kompetansen slik de masterutdannede ønsker. Med generell styrking av fagmiljøet i barnehagen vil barnehagelærere med masterutdanning kunne bidra i barnehagens utviklingsarbeid på måter som både oppleves meningsfulle for dem selv og kommer barna og barnehagen til gode. Når det er sagt, vil de kunne spille en vesentlig rolle i arbeidet med å styrke fagmiljøet nettopp ved å være en del av det, ikke minst i barnehager med stort kompetanseunderskudd. Spørsmålet er hvor lenge de holder ut. Flere av deltakerne i den kvalitative undersøkelsen forteller at de har sluttet i barnehager der det var vanskelig å få til gode faglige diskusjoner, og der de opplevde at kompetansen deres ikke ble verdsatt.

Og da er vi ved det som synes mest avgjørende for om barnehagelærere med mastergrad får brukt sin kompetanse i barnehagen: Hvis ikke kompetansen anerkjennes – av kollegaer, ledere og eiere – vil vi ikke bare stå igjen med frustrerte barnehagelærere, men først og fremst med et uutnyttet potensial. Våre undersøkelser viser at kompetansen deres bare delvis anerkjennes, og at det i stor grad er opp til den enkelte å sørge for at kompetansen kommer til nytte. Men med noen tydeligere grep som bidrar til at masterkompetanse blir anerkjent og inkludert i en kollektiv satsing, vil det være gode muligheter for at kompetansen kan komme barnehagen og det faglige fellesskapet til gode.

Forfatterbiografier

Olav Kasin er førstelektor ved Institutt for barnehagelærerutdanning ved OsloMet – storbyuniversitetet, og han har sin faglige bakgrunn fra sosiologi. Kasin arbeider blant annet med profesjonssosiologi, kulturforståelse, det flerkulturelle samfunnet og pedagogisk arbeid med bærekraftig utvikling.

Han er medforfatter av rapporten *Barnehagelærere med masterutdanning: Omfang, rekruttering og tilrettelegging i barnehagen* (Kasin & Gulbrandsen, 2022) og er bidragsyter, forfatter og redaktør av flere fag- og lærebøker for barnehagelærerutdanningen.

Solveig Østrem er professor i pedagogikk ved OsloMet – storbyuniversitetet. Hennes forskningsinteresse er temaer i skjæringspunktet mellom politikk, profesjonsutøvelse, pedagogikk og etikk. Hennes siste bokutgivelse er *Å skrive akademisk: En veiviser for forskere* (2022). Hun har også skrevet bøkene *Barnet som subjekt: Etikk, demokrati og pedagogisk ansvar* (2012) og *Barnehagelæreren som profesjonsutøver* (2016), sistnevnte sammen med Bernt Andreas Hennum. Et mangeårig samarbeid med Mari Pettersvold har blant annet resultert i bøkene *Mestrer, mester ikke: Jakten på det normale barnet* (2012), *Profesjonell uro: Barnehagelæreres ansvar, integritet og motstand* (2018) og antologien *Problembarna: Metoder og manualer i barnehage, skole og barnevern* (2019).

Litteratur

Abbott, A. (1988). *The system of professions: An essay on the division of expert labor*. University of Chicago Press.

Bjerkestrand, M., Fiske, J., Hernes, L., Samuelsson, I. P., Sand, S., Simonsen, B., Stenersen, B., Storjord, M. H. & Ullmann, R. (2017). *Barnehagelærarutdanninga: Ei reform tek form? Rapport frå Følgjegruppa for barnehagelærarutdanning til Kunnskapsdepartementet* (Rapport nr. 4). Følgegruppe for barnehagelærerutdanning. https://www.regjeringen.no/contentassets/0efc6554255647b1b138e4a2507f0c17/blu_rapport-nr.4-2017.pdf

Børhaug, K., Brennås, H. B., Fimreite, H., Havnes, A., Hornslien, Ø., Moen, K. H., Moser, T., Myrstad, A., Steinnes, G. S. & Bøe, M. (2018). *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv: Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet.

Dale, E. L. (1999). *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Ad Notam Gyldendal.

Forskrift om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehager. (2017). *Forskrift om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehager* (FOR-2017-06-22-1049). Lovdata. https://lovdata.no/forskrift/2017-06-22-1049

Gulbrandsen, L. P. (2015). *Barnehagelærerne: Yrkesgruppen som sluttet å slutte* (Nova-notat nr. 1). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Kanvas. (2019, 2. juli). *Kanvas med nye lektorstillinger.* https://www.kanvas.no/nytt-og-nyttig/kanvas-med-nye-lektorstillinger/

Kasin, O. & Gulbrandsen, L. (2022). *Barnehagelærere med masterutdanning: Omfang, rekruttering og tilrettelegging i barnehagen* (Rapport). OsloMet – storbyuniversitetet. https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/11250/3028033

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Kompetanse for fremtidens barnehage: Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018–2022*. Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/contentassets/7e72a90a6b884d0399d9537cce8b801e/kompetansestrategi-for-barnehage-2018_2022.pdf

Kunnskapsdepartementet. (2021). *Barnehager mot 2030: Strategi for barnehagekvalitet 2021–2030*. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/barnehager-mot-2030-strategi-for-barnehagekvalitet/id2863490/

Kunnskapsdepartementet. (2022). *Kompetanse for fremtidens barnehage: Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2023–2025*. https://www.regjeringen.no/contentassets/60cb8cea7014464a9cbd22bbb2e3664e/no/pdfs/kompetansestrategi-barnehage.pdf

Lund, H., Fredwall, I. E., Gallavara, G., Lafton, T., Skoglund, R. I., Steinnes, G. S., Teigen, K. S. & Hov, D. (2017). *Sammen om kvalitetsutvikling og kompetanseløft for fremtidens barnehager*. Nasjonalt råd for lærerutdanning. https://dmmh.no/media/dokumenter/vedlegg-til-nyhetsartikler/sammen-om-kvalitetsutvikling-og-kompetanseloft-for-fremtidens-barnehager-150517.p

Løvgren, M. (2012). I barnehagen er alle like? Om arbeidsdeling blant ansatte i norske barnehager. I B. Aamotsbakken (Red.), *Ledelse og profesjonsutøvelse i barnehage og skole* (s. 37–50). Universitetsforlaget.

Midtsundstad, T. og Nilesen, R. A. (2020). *Seniorer i barnehagesektoren: Fastholdelse, frafall og frafallsårsaker* (Fafo-rapport 2020: 18). Fafo. https://www.fafo.no/images/pub/2020/20753.pdf

Naper, L. R., Myhr, A. & Haugset, A. S. (2022). *Spørsmål til Barnehage-Norge 2021: analyse og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til barnehagesektoren* (Rapport 2021:01438). SINTEF. https://www.udir.no/contentassets/dd07a8045e70456d93dd31f64ce33d9e/rapport-sporsmal-til-barnehage-norge-2021.pdf

Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen. (2010). *Evaluering av førskolelærerutdanning i Norge 2010. Del 1: Hovedrapport*. (NOKUT-rapport). NOKUT. https://www.nokut.no/contentassets/40568ec86aab411ba43c5a880ae339b5/hovedrapport_flueva.pdf

Pettersvold, M. & Østrem, S. (2018). Barnehagelærere med masterutdanning – potensial for å styrke profesjonen og ivareta barnehagens samfunnsmandat? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, *4*, 69–87. https://doi.org/10.23865/ntpk.v4.720

Pettersvold, M. & Østrem, S. (2023). Viden, kritik og uenighedsfællesskab. I J. J. Rothuizen & L. Togsverd (Red.), *Det pædagogfaglige miljø. Et uenighedsfællesskab* (s. 124–143). Akademisk.

Smeby, J.-C. (2008). Profesjon og utdanning. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 87–102). Universitetsforlaget.

Smeby, J.-C. (2014). Førskolelæreryrket vil neppe utvikle seg til en profesjon. *Første steg*, *10*(2), 12–19.

Steinnes, G. S. (2010). Frå utdanning til yrke: førskulelæraren som profesjonell aktør. I T. L. Hoel, G. Engvik & B. Hanssen (Red.), *Ny som lærer: Sjansespill og samspill* (s. 115–135). Fagbokforlaget.

Steinnes, G. S. (2014). *Profesjonalitet under press? Ein studie av førskulelærarar si meistring av rolla i lys av kvalifiseringa til yrket og arbeidsdelinga med assistentane* [Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Oslo og Akershus]. Open Digital Archive. https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/10642/2921

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/

Utdanningsdirektoratet. (2022). *Ansattes utdanning i barnehagen – andel*. https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/ansattes-utdanning-andel/

Zondag, A. (2012). *Hvordan få førskolelærere til å bli i barnehagene og hvordan bringe reservestyrken tilbake? Gode og mindre gode sider ved det å jobbe i barnehage*. TNS Gallup.

KAPITEL 6

En kandidatuddannet pædagogs positionering i praksis

Sisse Due VIA University College
Jan Jaap Rothuizen VIA University College

Resumé: Hvordan kan komplekse sammenhænge mellem person, akademisk uddannelse, pædagogisk faglighed og institutionspraksis forstås? I den aktuelle undersøgelse følges fire pædagoger med en akademisk overbygning, som selv havde et ønske om at vende tilbage til den pædagogiske hverdagspraksis gennem halvandet år. De oplever selv, at deres videreuddannelse har bidraget til deres pædagogiske faglighed, men at de i praksis må undersøge, hvordan den kan bringes i spil. Lottes erfaringer er grundlag for en fyldig beretning, der viser de komplekse sammenhænge, der opstår, når livshistoriske erfaringer, akademisk uddannelse, pædagogisk faglighed og institutionspraksis mødes og brydes. Der er således på ingen måde tale om et en-til-en-forhold mellem de forskellige faktorer, snarere om spændingsfelter og dynamikker, heldige sammentræf og forstemtheder. Til sidst tematiseres 1) forholdet mellem akademisk viden og pædagogisk hverdagspraksis, 2) hvilke forventninger man kunne have til en akademisk videreuddannelse, der skal være relevant for den pædagogiske hverdagspraksis og 3) hvordan feltet tager imod og tilbyder positioner til pædagoger med en akademisk videreuddannelse.

Nøgleord: kandidatuddannede pædagoger, pædagogisk faglighed, stillingsstruktur, værdibaseret praksis, styring

Sitering: Due, S. & Rothuizen, J. J. (2023). En kandidatuddannet pædagogs positionering i praksis. I M. Pettersvold, J. J. Rothuizen & S. Østrem (Red.), *Akademisk kunnskap og pedagogisk faglighet i barnehagen* (Kap. 6, s. 125–147). Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.55.ch6

Abstract: This study investigates the significance of a comprehensive academic education for early childhood educators (ECE) in Denmark. Four ECE professionals, each possessing a master's degree, were interviewed at four different intervals over a one-and-a-half-year period. The study reveals that while the interviewees' education enhanced their ECE competence, securing a suitable position within the field posed challenges. To illustrate the intricacies of this pursuit, one unique case is presented in detail, showcasing a general underlying process dynamic. The endeavor to identify and secure appropriate positions entails intricate alignments of life history, professionalism, governance, and institutional practices. Navigating this terrain proved demanding for the four participants, highlighting a substantial aspect of the educational trajectory – balancing personal development and professional knowledge, which suggests that master's programs could benefit from incorporating this aspect into their pedagogical approach. The findings underscore that early childhood education is a principled profession transcending mere technical aspects. In contrast to Ivar Goodson's comparatively pessimistic views on harmonizing principled professionalism with field positions, our research cautiously suggests a more optimistic outlook. Introducing a professional master's degree and creating positions that offer greater flexibility for aligning master-level professionals with principled professionalism and governance could hold promise.

Keywords: early childhood education, master's degree, principled professionalism, professional knowledge, governance

Indledning

I Danmark er antallet af pædagoger, der årligt begynder på en master-/kandidatuddannelse[1] cirka 10 procent af antallet af nye studerende på pædagoguddannelsen. Der er en forholdsvis lang række overbygningsuddannelser, som pædagoger kan søge ind på (Danske Universiteter et al., 2022). Vi interesserer os her især for de pædagoger, der tager en kandidat-/masteruddannelse, og som fortsat ønsker at arbejde i den pædagogiske praksis. Hvilken betydning har den akademiske uddannelse, når de vender tilbage? Hvilken betydning har den for dem selv og deres praksis? Hvilken betydning har den for institutionen og den praksis, som de bliver en del af? Disse konkrete spørgsmål relaterer sig imidlertid til komplekse sammenhænge mellem akademisk viden og pædagogisk praksis, mellem

1 Indenfor feltet anvendes kandidatbetegnelsen i Danmark fortsat om et fuldført akademisk studie på EQF-niveau 7, svarende til masterniveaut i Norge. Masterbetegnelsen anvendes for en 1-årig akademisk overbygning, der aktuelt ikke anerkendes på EQF-niveau 7.

uddannelsespraksis og personligt uddannelsesudbytte, mellem person og praksisudøvelse og mellem fagprofessionel og institutionel praksis.

I vores undersøgelse blev vi optaget af at følge fire akademiske pædagogers spor i bestræbelserne på at finde og håndtere en position i det institutionelle liv, hvor de kan bruge den faglighed, de hver især har arbejdet og studeret for at udvikle. Sporene fra dette positioneringsarbejde er ret forskellige og vidner om betydningen af de førnævnte komplekse sammenhænge. I denne artikel følger vi én af pædagogerne og udvikler en model, der viser, hvordan et professionelt liv formes i spændingsfelter, der kan give anledning til lykketræf og dynamiske, samstemte forløb, hvor person, faglighed, praksis og styring kommer i et nærende forhold til hinanden, men også til skuffelser, fornemmelsen af at være ud af takt og forstemthed.

Vi har i vores undersøgelse med vilje udvalgt fire respondenter, der har ønsket at vende tilbage til det praktiske pædagogiske arbejde efter endt uddannelse, da vores undersøgelse er drevet af spørgsmålet om den akademiske videreuddannelses betydning for hverdagspædagogisk arbejde. Jo mere vi eftersøgte svar på det spørgsmål, desto mere kompleks viste virkeligheden sig til at være. Den viden, vi fik, kunne hverken passes ind i en forestilling om, at den akademiske viden blot/nemt/ligetil kunne omsættes til praksis, eller at der var en uoverstigelig kløft mellem den akademiske viden og praksis. I stedet så vi, at den akademiske viden indgik i et kompleks af forskellige sammenhænge mellem person, akademisk uddannelse, pædagogisk praksisfaglighed og institutionspraksis

Vores forskningsspørgsmål er derfor: hvordan kan vi forstå de komplekse sammenhænge mellem person, akademisk uddannelse, pædagogisk praksisfaglighed og institutionspraksis? Fremlæggelsen i dette kapitel tager afsæt i en fortælling, vi har dannet ud fra én af informanternes beskrivelser af sit professionelle liv. Vi har valgt at fremlægge én fortælling for at lade læseren komme tæt på de levede komplekse sammenhænge. Valget af netop denne informant er arbitrært – vi kunne lige så vel have valgt én af de andre. Casen kan derfor betragtes som paradigmatisk (Flyvbjerg, 2010, s. 475). Selvom beretningerne og de fire informanters konkrete spor er forskellige, støder de på samme slags udfordringer og bevæger sig i samme type af spændingsfelter. Dem skitserer vi efterfølgende i form af en dynamisk model. I perspektiveringen fremlægger vi afledte tanker og indsigter, der kan være relevante for dem, der udbyder akademiske uddannelser, og for dem, der tager imod akademisk uddannede pædagoger i institutionsfeltet.

Metodisk greb og teoretisk udgangspunkt

Vores undersøgelse baserer sig på interviews med fire pædagoger, der har en kandidat-/masteruddannelse, og som efter uddannelsen ønskede at vende tilbage til en pædagogisk hverdagspraksis. Det sidste selektionskriterium vidner om en informationsorienteret udvælgelse (Flyvbjerg, 2010, s. 475), da vi interesserer os for betydningen af den akademiske videreuddannelse for hverdagspædagogikken. De er alle fire erfarne pædagoger og begyndte deres akademiske uddannelser, mens de var i fyrrene. De repræsenterer således et særligt udsnit af kandidatuddannede pædagoger, idet en del uddanner sig væk fra den pædagogiske hverdag, og en del i dag har færre år med praksiserfaring, før de påbegynder videreuddannelsen. Vores empiriske materiale består af et virtuelt formøde, to fokusgruppeinterviews og to individuelle semistrukturerede interviews med alle fire informanter. Fra den første kontakt til de fire informanter til vores tilbagemelding efter det sidste interview gik der ca. halvandet år, fra september 2020 til marts 2022. I de respektive interviews spurgte vi informanterne, om der var sket noget særligt siden sidst, hvilket gav os indblik i deres karrieremæssige overvejelser og skift, hvorved styrken i at følge dem over en længere tidsperiode er blevet tydeligere.

Vores fokusgruppeinterviews har været struktureret som en *åben drøftelse* med fokus på informanternes mulighed for at spørge til og kommentere på hinandens erfaringer og forståelser. Informanterne har således bidraget til at udfolde perspektiver, vi som forskere ikke selv har været opmærksomme på, og gensidigheden har medvirket til udfoldelse og nuancering af temaer. Det har bidraget til en åbning af kompleksiteten i vores undersøgelse. For at komme i dybden med de temaer, der kom frem i fokusgruppeinterviewene, med vægtning af de individuelle erfaringer og fortællinger, har vi valgt at lave to uddybende individuelle semistrukturerede interviews med hver informant. Det ene af disse interviews blev afholdt på informanternes arbejdsplads. Et metodisk valg, vi traf, for at komme tættere på deres hverdagsliv med de oplevelser og overvejelser, de gjorde sig dér. Vi oplevede, at stedets sansemæssige indtryk gav mulighed for, at vi som forskere mere konkret kunne stille uddybende spørgsmål, og at informanterne selv blev opmærksomme på oplevelser, der var knyttet til stedet, når de for eksempel viste os rundt.

Når vi empirisk sætter os for at undersøge, hvilken betydning master-/kandidatuddannelsen har for de akademiske pædagoger, når de vender

tilbage, kalder det på en teoretisk ramme at forstå dette med. Vi har i dette arbejde fordybet os i professions- og videnteori samt forskning, hvori spørgsmål om forholdet mellem akademisk viden og pædagogisk praksis, mellem person og praksis, og mellem den professionelle og den institutionelle praksis er blevet rejst (se også Togsverd & Rothuizen, 2022).

Det har givet god mening at forstå vores fund i lyset af en forståelse af pædagogik som en værdibaseret praksis (Rothuizen, 2019; Rothuizen et al., 2023), der implicerer, at forskellige typer viden er i spil (Gilje, 2017; Grimen, 2008). Det gælder bl.a. og måske især en praktisk-etisk pædagogisk viden (van Manen, 2022), der relaterer sig til spørgsmålet om "god pædagogik", hvilket også kan betegnes som en retningsgivende viden (Togsverd et al., 2017a; Togsverd et al., 2017b). En sådan værdirelateret faglighed implicerer, at man løbende må udøve, undersøge og udvikle sin praksis med sigte på god pædagogik. Hvilke aspekter af en sådan praksis bidrager den akademiske viden til? Bidrager den med mere end analytisk og teoretisk viden samt forskningsviden? Alene det faktum, at vores fire pædagoger har fulgt forskellige akademiske uddannelser i henholdsvis generel pædagogik, dagtilbudspædagogik, pædagogisk sociologi med vægt på køns- og magtaspekter og pædagogisk sociologi med vægt på mikrosociologi og systemteori, indikerer i sig selv, at det nok ikke kun er curriculum, der skal betragtes som afgørende. Tilsyneladende udvikles både generelle kompetencer og specifikke, personbårne kompetencer i studietiden.

For at forstå samspillet mellem den professionelle og den institutionelle sammenhæng, pædagogerne indgår i, lader vi os også inspirere af den britiske uddannelsesforsker Ivar Goodsons arbejde og af, hvordan hans tilgange er bragt i spil af danske forskere (Goodson, 2000, 2007; Goodson & Hargreaves, 1996; Hansen et al., 2010a; Hansen & Pedersen, 2018). Goodson har blik for den professionelles livshistoriske forudsætninger og erfaringer, for den professionelle etos, hun kan bære med sig i sin praksis, og for, hvordan det på dynamisk vis sættes i spil i en institutionel praksis med de rammebetingelser og styringsrationaler, der nu gør sig gældende.

I vores arbejde er vi blevet optaget af måden, de akademiske pædagoger bringer sig selv i spil på, samt hvordan de gives plads. Således giver det god mening at forstå vores fund i lyset af en social-human videnskabelig tradition, der kombinerer struktur- og aktørperspektiver og ser individet som deltager i en socialt struktureret verden, hvori aktørens position bliver til gennem forhandlinger. Aktøren søger personlig legitimitet og troværdighed i en samfundsmæssig, kulturel og institutionel verden. De

akademiske pædagogers positioneringsarbejde forløber på forskellige måder, alt afhængig af hvem de er, hvem de er som professionelle, hvordan de integrerer videreuddannelsen i deres professionelle virke, og hvilke samarbejdsrelationer, institutionelle forhold og rammevilkår, der byder sig. De akademiske pædagogers positioneringsarbejde er således ikke ens, men sammen synliggør de komplekse sammenhænge og samspil, som arbejdet udspiller sig i.

Disse teoretiske perspektiver har inspireret os i vores arbejde med at forstå de spor, vores informanter trækker i deres arbejde med at finde og håndtere en legitim position i den institutionelle hverdag. For at illustrere de komplekse sammenhænge og samspil, positioneringsarbejdet udspiller sig i, har vi valgt at udfolde én af de akademiske pædagogers forløb som en case. Dette kan bidrage med større detaljerigdom. Casen fremlægges som en forholdsvis *thick description* (Geertz, 1973), der giver et indblik i de brydninger og skift, der har gjort sig gældende i vores informants liv. Casen er anonymiseret og har været forelagt informanten, ligesom også de andre informanter har haft mulighed for at reagere på en tidligere version af denne artikel.

Lotte – en fortælling om et professionelt liv som akademisk pædagog

Lotte, der er hovedpersonen i denne fortælling, er en kvinde på halvtreds, der bor i Midtjylland med sin familie.

> Lotte er knap tyve år, da hun starter som medhjælper i en daginstitution. I fem år arbejder hun der, og så beslutter hun sig for at starte på pædagogseminariet. Hun erfarer dog, at uddannelsen, der hvor hun blev optaget, ikke var noget for hende. I stedet går hun i mesterlære som blomsterdekoratør og senere uddanner hun sig kreative fag. Syv år senere står Lotte i en situation, hvor familie- og arbejdsliv på grund af sene arbejdstider er svært forenelige. Hendes nysgerrighed for det pædagogiske felt bliver atter vakt. Hun bliver medhjælper i en selvejende daginstitution, hvis kultur efter hendes beskrivelse bærer præg af en udviklingsorienteret tilgang og nysgerrighed overfor hinandens praksis. Lotte får efter en del år som medhjælper mod på at begynde på merituddannelsen til pædagog. Hun starter i 2009 og gennemfører uddannelsen sideløbende med

sit arbejde. Som uddannet pædagog i dagtilbuddet får Lotte ansvar for at facilitere og lede pædagogiske dage, møder og undervise sine kolleger. Hun får lysten til at læse videre, for jo mere viden, hun får, jo mere vil hun gerne have. Hun er afklaret med, at det skal være generel pædagogik, da hun synes, denne uddannelse bidrage til hendes almenpædagogiske blik. Lotte tager afsked med det dagtilbud, hvor hun har arbejdet i femten år og starter sin kandidatuddannelse. Efter kandidatuddannelsen er Lotte i en kortere periode specialpædagog på en skole. En dag står hun og skal vælge mellem to stillinger, hun har søgt og kan komme til samtale på: som konsulent i forvaltningen eller som assisterende dagtilbudsleder. Hun vælger stillingen i forvaltningen, men siger op efter tre måneder, da hun ikke oplever det som det rigtige. Hun synes ikke at passe ind der. I stedet bliver hun pædagog i en daginstitution, som hun ved har et godt fagligt ry. Her får hun en kollega, der har en kandidat i pædagogisk sociologi, og som hun går godt i spænd med. I sit arbejde oplever Lotte at stå i det pædagogiske på en anden måde end før, hun oplever at være mere sikker; hun synes at have mere at have det i, når hun bringer sine faglige perspektiver i spil med kollegaer og i samarbejde med forældre, andre faggrupper og forvaltningen. At være i en stilling som pædagog er meningsfuldt for Lotte, men samtidig opleves stillingen også som utilstrækkelig, for hun er et andet sted nu. Hun vil gerne kunne bidrage med endnu mere, men det er svært at realisere i den konstellation, hun er i. Dagtilbuddet overtager en mindre institution i byen, og stillingen som pædagogisk leder skal besættes. Lotte bliver opfordret til at søge. Selvom ledelse ikke er det, hun brænder for, føler hun, at hun er nødt til at prøve det af. For hvis det skulle være, så skulle det være dér, fordi hun kender til dagtilbuddets pædagogik og kultur og ved hun kan give et bidrag. Hun bliver leder. Institutionen, hun kommer til, er midt i en fusionsproces, halvdelen af personalegruppen har sagt op, og der tegner sig et større pædagogisk genopbygningsarbejde for Lotte.

Ud over at denne fortælling viser en kronologi over Lottes professionelle liv, viser den også, hvordan dette liv dannes i forhold til de livssituationer, hun står i, de muligheder og begrænsninger, der viser sig, og de valg hun træffer i forhold til disse. De valg, hun træffer, knytter vi til, hvordan Lotte selv mener at kunne bidrage til praksis, og de må forstås i sammenhæng

med hendes erhvervede kandidatuddannelse, og hvordan hun oplever, at den har betydning for hendes praksis. Det er ikke tilfældigt, hvordan Lottes professionelle liv tager form, men hun er heller ikke egenrådigt herre over det. Vi forstår dette samspil mellem aktør og struktur som et positioneringsarbejde, som her viser sig i tæt samspil mellem livshistoriske, faglige, institutionelle og styringsmæssige forhold, som Lotte må navigere i forhold til, og som vi i det kommende afsnit vil beskrive i dybden.

Lottes professionelle liv

Som fortællingen viser, bevæger Lotte sig først ind og ud af det pædagogiske felt for så at lande i en selvejende daginstitution som pædagogmedhjælper, hvilket synes at få afgørende betydning for hendes faglige udvikling. Hun beskriver det sådan:

> … jamen der var en særlig fortælling der udgik derfra, og en … fantastisk pædagogisk leder og nogen meget dygtige kollegaer, som også har været med til at forme mig som pædagog … ja med at give rum for faglighed og give rum for nysgerrighed, og selvom det jo er nogen kollegaer som havde været der i … 30 år, så ville de aldrig tænke at plejer er godt nok … og aldrig sige, nå men det gør vi fordi sådan gør vi, men være nysgerrig hele tiden, og kaste sig ud i udviklingsprojekter og … være nysgerrig på hinanden og… skabe en kultur for at man gerne må bøvle med noget, og at man gerne må … spørge hinanden til råds, og give hinanden feedback, på en respektfuld og faglig måde. (03/05/21: l. 276–289)

Lotte beskriver, at hun i sit arbejde som medhjælper stifter bekendtskab med en særlig faglig kultur i institutionen, hvor nysgerrighed på den pædagogiske praksis og hinanden er gennemgående. Vi forstår hendes udsagn som et udtryk for en praktisk-etisk pædagogisk viden, hvor det at udøve god pædagogik dyrkes og udvikles gennem en kombination af udøvelse, undersøgelse og udvikling. Vi ser, at der viser sig en kultur, hvor både viljen til og viden om god pædagogik spiller sammen. En praksis, der får betydning for måden, Lotte ønsker at være pædagog på.

Lotte vælger at uddanne sig til pædagog på merituddannelsen, hvor studerende får merit for dele af uddannelsen grundet arbejdserfaring.

Lotte fortæller, at hun i overvejelserne om at tage uddannelsen var optaget af at få ”papir på min faglighed”, og ”jeg ville også gerne være den der kunne skrive under på noget” (03/05-/21, l. 312). Hendes begrundelse for at begynde på uddannelsen var således praktisk, men hun fortæller også, at hun under uddannelsen bliver optaget af pædagogikkens tænkere, og netop i den sammenhæng beskriver hun en underviser, der ”hoppede rundt foran tavlen og sagde hele tiden: 'giver det mening? Giver det mening?' Og den har jeg totalt taget med, at pædagogik skal give mening” (05/01/21, l.320). At pædagogik skal give mening, bliver en rettesnor for Lotte i hendes praksis, fx når hun sammen med kollegaer planlægger morgenrutinen, så den giver mening for børnene, forældregruppen og kollegerne, og når hun sammen med kollegaer må omsætte politiske dagsordner til praksis: ”vi gør det så [det] giver mening her i huset” (11/1/22, l. 693).

Efter uddannelsen til pædagog får Lotte ansvar for formidlings- og udviklingsopgaver i hele dagtilbuddet, hvilket gav hende ”mere blod på tanden i forhold til at få endnu mere (…) jo mere man ved, jo mere vil man jo gerne vide, ikke?” (03/05/21, l 323). Lottes ønske om at vide mere får hende til at søge ind på kandidatuddannelsen i generel pædagogik.

> Det der altid har optaget mig, det er… det her med at se ting fra så mange sider som muligt, og få så mange … ja både perspektiver og stemmer på pædagogik, eller på barnet eller på sammenspillet eller hvad det nu kan være, … så derfor så var jeg faktisk ikke rigtig i tvivl om at det skulle være både … med en filosofisk tilgang, og en pædagogisk og have… de mange perspektiver … på den måde også at kunne se, oplever jeg, det hele barn, og ikke kun… enten som et psykologisk eller… så det har været, det har været vigtigt. (03/05/21 l. 336)

Lotte ønsker at dygtiggøre sig i at kunne bringe forskellige perspektiver i spil, så hun kan nuancere og udvide det professionelle blik på barnet. En tilgang, hun synes, er repræsenteret i generel pædagogik. Under uddannelsen kan hun også sætte sin egen interesse i spil og udfolde denne. Lotte fortæller, hvordan praksisfortællingen har været et pædagogisk greb, hun første gang mødte som medhjælper i den selvejende institution, og som hun har interesseret sig for lige siden og bragt ind i studiet, fx i sit speciale.

Under kandidatuddannelsen bliver Lotte usikker på, "hvor jeg kunne bruges, eller hvor jeg gav mening eller hvor jeg kunne tilbyde mening" (03/05/21, l. 490). Hun oplevede, at hun blev klogere på pædagogik, men samtidig blev bragt længere væk fra pædagogikken, fordi hun med en ny titel som cand. pæd. nu tilhørte en kategori, som den pædagogiske praksis ikke var vant til at skulle rumme.

Efter kandidatuddannelsen skifter Lotte mellem forskellige stillinger, hvilket vi ser som et udtryk for en usikkerhed på, hvordan hun kan tilbyde mening, og hvordan institutionerne tillægger hende mening. Interessant er det, da Lotte vælger stillingen som konsulent ved forvaltningen, men hurtigt erkender, at det ikke er noget for hende. Hun fortrød heller ikke at hun valgte stillingen som assisterende dagtilbudsleder fra. Hun beskriver selv, hvordan hun mener, at "… pædagogik handler om relation, og relation i en kontekst" (05/01/21, l. 243), men i forvaltningen oplevede hun, at "det ikke var pædagogik i en kontekst (…) Jeg oplevede da jeg var ansat i [forvaltningen], at jeg jo kom ud og talte (…) nogle gange om andres pædagogik, og om andres metoder, uden at vide hvordan det gav mening lige nøjagtigt der hvor jeg havnede" (05/01/21, l. 255). For Lotte er det af stor betydning, at pædagogikken udvikles i tæt samspil med den kontekst, den udspiller sig i. I forvaltningen oplevede hun ikke, at man var optaget af, hvordan de udviklede metoder eller tilgange til pædagogikken matchede de behov eller den virkelighed, hun mødte ude i de enkelte institutioner. Den måde, som Lotte selv forestiller sig at kunne tilbyde mening på, stemmer således ikke overens med det, forvaltningen forventer af hende. Efter at være fratrådt stillingen i forvaltningen oplevede Lotte at være sat i tænkeboks, for hvor skulle hun nu finde sin plads? Hun vælger at søge en stilling som pædagog og oplevede her, at hun kunne sætte sin viden og sine perspektiver i spil på en meningsfuld måde, fordi hun kunne tale ind i den kontekst, der netop er der her og nu. Hun bliver ansat i en selvejende institution med en lang historie og en tradition for at dyrke en reflekteret faglighed.

Lotte oplever et særligt fagligt fællesskab som pædagog med én af sine kollegaer i institutionen, som også har en kandidatuddannelse; "hun var lige så pædagogiknørdet som jeg var, og havde en tilsvarende høj faglighed, og fantastisk evne til at stille spørgsmål til sig selv, og til andre" (03/05/21, l. 227). Hun fortæller blandt andet, hvordan de sammen drøfter dannelse; hvordan kan det forstås og hvordan træder det frem i deres praksis? Lotte oplever, at hun nu fagligt står et andet sted end før kandidatuddannelsen.

> Jeg har nemmere ved at formidle og kommunikere pædagogik på en helt anden måde end jeg har kunne tidligere. Og det synes jeg er super vigtigt, både i samarbejde, men også meget fagligt tilfredsstillende, at jeg kan argumentere på en anden måde, … og at jeg oplever at mit ord også har vægt. Fordi jeg har en anden baggrund, jeg har en anden base at kunne tale ud fra. (05/01/21, l. 279)

Samtidig beskriver hun, at hun oplever, at hendes stilling som pædagog ikke giver hende helt den plads, som hun gerne vil have:

> Jeg vil gerne ønske at jeg, at min måde at kunne formidle og kommunikere viden på, kunne komme mere i spil, og kunne danne udgangspunkt for flere faglige diskussioner personalet imellem, vidensdeling, kompetenceudvikling, både i afdelingen, men især i lidt større regi, fordi jeg jo kender min organisation, min afdeling, mit dagtilbud, og derfor kunne tale ud fra en anden viden end en konsulent udefra nogle gange kan. Og det vil jeg jo gerne have bliver benyttet i endnu større udstrækning end det gør nu. (05/01/21, l. 288)

Lotte oplever således sig selv som fagligt kompetent og sikker i sin stilling som pædagog, hvilket hun synes at blive anerkendt for i sine samarbejdsrelationer ved, at andre giver hendes ord en anden vægt, end hvad hun tidligere har oplevet. Imidlertid forstår vi Lottes sidste udtalelse, som om hun oplever at være uforløst i stillingen som pædagog. Hun vil gerne sættes mere i spil – som en *indefra* vil hun kunne sætte viden i spil på en meningsfuld måde, da hun har et indgående kendskab til den lokale praksis. Det betyder, at da der bliver en stilling som pædagogisk leder ledig, bliver hun nysgerrig på at prøve det af. Hun fortæller:

> Jamen, og faktisk så var det… det var lidt et tilfælde, jeg har egentlig ikke… tænkt mig som pædagogisk leder, det var ikke den der sådan har været først for, og grunden til at jeg tænkte at det her kunne godt give mening, det var fordi at det var i det dagtilbud hvor jeg allerede var ansat, … og hvor jeg sådan ligesom kendte til værdigrundlag, kendte til det… udgangspunktet, fællesskaberne, kendte til mit ledelsesteam, og til dagtilbudslederen. Så på den måde har det været en kontekst jeg har kunne se mig selv i, på en anden måde end hvis det har været et tilfældigt andet dagtilbud, så tænker jeg ikke jeg havde gjort det. (03/05/21, l. 884)

Senere fortæller hun også: ”Så det var egentlig derfor at jeg tænkte … men så var det også en … en udfordring, hvis jeg gerne ville noget andet, end… at være pædagog, så var det også en … en rolle jeg måtte prøve af” (03/05/21, l. 907).

Det interessante ved Lottes skift til at blive pædagogisk leder er, at hun i de indledende interviews fortæller, at hun ”havde egentlig ikke rigtig motivationen i forhold til at arbejde som pædagogisk leder, fordi jeg godt kunne mærke at det ikke udelukkende var ledelse jeg brændte for” (05/01/21, l. 245–249). I interviewene er det særligt det at kunne skabe faglige dialoger og diskussioner blandt egne kollegaer og i andre afdelinger, hun refererer til som det, hun ønsker at bidrage med til praksis. Så selvom ledelse ikke var den vej, hun egentlig synes at søge, så bliver det interessant for hende at udforske, fordi det ikke blot er en ”random stillling” som pædagogisk leder, som hun kalder det – hun kender til stedets pædagogik, og de har opfordret hende til at søge. På den måde har det ikke været en planlagt karrierevej for Lotte at blive pædagogisk leder, men grundet særlige forhold bliver det alligevel attraktivt for hende.

Stedet, hun kommer til, står over for et større opbygningsarbejde; bygningen skal renoveres, nyt personale skal ansættes, og samtaler om pædagogik skal initieres. Lotte oplever, at ”det her hus har kaldt på at nogen vil sætte en retning” (11/01/22, l. 270). Det betyder, at hun selv sætter sig i spil for at være det gode eksempel og en rollemodel, som hun omtaler sig selv som.

> Jeg ved ikke alt, jeg … kan se, det her det kalder på noget, godt vi prøver det, nej det virkede ikke, nej så prøver vi noget andet, altså skabe sådan en kultur om at kunne se og prøve af og … justere … tænke udvikling på, både sådan rent lavpraktisk organiseringsmæssigt, hvordan hænger en dag sammen, hvordan er det vi prioriterer, men også sådan, hvad er det vi gerne vil kendes for, hvad er det når vi tænker … de her børn de har gået i (…) børnehave, det kan vi se fordi, altså hvad er det, og hvordan hænger det sammen med dagtilbuddets børnesyn, hvordan hænger det, hvordan kan vi få det til at hænge sammen med at arbejde med den styrkede pædagogiske læreplan, og stærkere læringsfællesskaber og … en helt masse nye ting at sætte i gang som ikke har en sædvane her i huset. (11/01/22, l. 190)

Lotte bringer sig selv i spil for at skabe en kultur, hvor pædagogisk udvikling er i fokus, både som en måde løbende at justere og forholde sig til om man er på rette vej ift. hverdagens praksis på, men også med reference til hvad det er for en institution, de ønsker at være – og være kendt som. I den sammenhæng inddrager Lotte forskellige styringsdokumenter som ramme med vægtning af en nedefra og op bevægelse, som således tager sit afsæt i den lokale praksis. Det betyder, at hun i ansættelsesarbejdet har fokus på at ansætte personale, der synes, det er spændende at være med til at bygge noget op og deltage i udviklingsprocessen på stedet (11/01/22, l. 203).

Hvor Lotte i starten havde en klar opfattelse af, at de driftsmæssige opgaver, man skal tage vare på som leder, overskygger de pædagogiske, oplever hun nu, hvordan de kan skabe vægtige forudsætninger for hinanden. Et skift, der har bidraget til, at hun kan se opgaven som leder og det at skabe pædagogisk udvikling i et bredere perspektiv – for det er fortsat udvikling af den praktiske pædagogiske hverdag, hun brænder for.

Et professionelt liv i tilblivelse og udvikling – et positioneringsarbejde

I fortællingen om Lotte får vi indsigt i et professionelt liv i sin tilblivelse og udvikling i sammenhæng med de muligheder, begrænsninger og præferencer, som Lotte møder og må balancere. Det er et positioneringsarbejde, og vi får indblik i, hvordan de institutionspraksisser og fællesskaber, hun bliver en del af, får betydning for, hvordan hun forstår sig selv som professionel. Vi får også indblik i, hvordan hun i disse institutioner enten gives eller savner plads til sit professionelle virke, og hvordan hun som professionel må navigere i forhold til den samfundsmæssige kontekst, hun indgår i. Det tyder på, at Lotte således indgår i forskelligartede sammenhænge, der får betydning for, hvordan hun forstår sig selv som professionel. Sammenhænge, der ikke står alene, men som i hverdagen flyder sammen og derfor må forstås som et kompleks af sammenhænge, hvori Lottes positioneringsarbejde udfolder sig.

Komplekse sammenhænge

Det positioneringsarbejde, som Lotte gør, kan ikke forstås isoleret fra de livshistoriske forudsætninger, præferencer og erfaringer, hun bærer med sig og tilegner sig undervejs. Vi ser fx, hvordan hun vælger at skifte

karrieremæssigt spor i en tid, hvor arbejdstider og familieliv ikke kan forenes. Et valg, som knytter sig til hendes værdier for og idealer om det gode familieliv. Vi ser ligeledes, hvordan Lottes kreative uddannelse som blomsterdekoratør afspejler sig i hendes nysgerrighed for praksisfortællingen, der ligesom en buket sammensættes af forskellige dele (sanselige indtryk, kendskab til barnet, opmærksomhed på miljøet), for til sidst at danne en helhed, der gør det muligt at se den pædagogiske situation fra flere vinkler. Det er således ikke ligegyldigt, hvem Lotte er, og hvad hun kommer fra og med, da det danner et afsæt for hendes professionelle virke, som forvandles undervejs, men som holder hendes søgen efter mening i dette virke levende.

I forlængelse af dette indgår også Lottes forståelse af og greb om pædagogisk faglighed i hendes positioneringsarbejde. Vi ser i fortællingen, hvordan Lotte kontinuerligt gør sig nye erfaringer med og overvejelser om pædagogik og dermed, hvilke fordringer det stiller til hende som fagperson. Her indgår såvel elementer fra det private liv som fra arbejdslivet og studielivet, som Lotte må forene og give form og retning, når hun bringer det ind i en professionel kontekst. I fortællingen ser vi, hvordan Lottes forståelse af og hendes greb om pædagogisk faglighed udvikles i forhold til de sammenhænge, hun indgår i. Særligt i hendes ansættelse i den selvejende institution bliver hun opmærksom på en særlig måde at tænke om og udøve pædagogik på, som inspirerer hende. I hendes beskrivelser får vi indtryk af en forståelse af pædagogik som et fælles projekt, der ikke skal isoleres hos den enkelte, for så er der en fare for, at samtalerne om pædagogikken forstummer. Hun beriges af sin deltagelse i denne fælles institutionspraksis, hun får færten af, hvad det vil sige at bestræbe sig på at udøve god pædagogik, hun får udvidet og forfinet den forståelse igennem sin uddannelse, og senere igen gennem valget af en specifik kandidatuddannelse, som hun så også selv toner. Hun oplever selv, hvordan hun gennem sit personlige engagement får åbnet betydningsfulde og meningsgivende perspektiver, der får betydning for hendes måde at forstå og få greb om pædagogisk faglighed på. Igennem kandidatuddannelsen opnår hun en sådan sikkerhed, at hun oplever at få forudsætninger for at danne og deltage i faglige miljøer, hvor hun på en meningsfuld måde kan bringe forskellige perspektiver i spil i en fælles afsøgen af, hvordan god pædagogik helt konkret kan se ud på dette sted og med disse mennesker.

Vi ser således en forbindelse mellem den måde, Lotte forstår og udøver pædagogisk faglighed på, og de institutionspraksisser, hun indgår i på sine arbejdspladser og uddannelsesinstitutioner. I Lottes ansættelse i

den selvejende institution lader hun sig inspirere og udvikler sig i takt med stedet. I hendes ansættelse som pædagogisk leder er det hende, som inspirerer stedet og initierer samtaler om pædagogik. Spillerummet for positioneringsarbejdet opstår i interaktionen mellem det fagpersonlige og institutionspraksis. Det kan være et givtigt spillerum, når person og sted åbner sig for hinanden, og der opstår samklang, men det kan også være et spillerum, der fører til forstemthed. Dette ser vi for eksempel i Lottes ansættelse ved forvaltningen, hvor hun beskriver, at hun ikke kan se sig selv i den praksis, hvor centrale udviklingsinitiativer skal gennemføres lokalt i daginstitutionerne. Her havde hun ikke mulighed for at bringe sin måde at tænke pædagogik på i spil. Spillerummet er større, når hun ansættes som pædagog i daginstitutionen, men også her oplever hun en begrænsning. Hun oplever sig selv som en kompetent fagperson, der kan bidrage med undervisning og sparring til dagtilbuddet, men institutionspraksissen står fortsat til en vis grad i vejen for, at hun kan bringe sine ressourcer i spil.

Det er ikke kun den specifikke institutionspraksis, som Lotte møder, der indvirker på eller får betydning for hendes positioneringsarbejde. Vi ser ligeledes, hvordan eksterne aktører sætter rammer for hendes praksis. Dagtilbudsloven og den styrkede pædagogiske læreplan angiver, hvilke værdier, grundsyn og udviklende miljøer der skal præge de danske daginstitutioner. Da Lotte får ledelsesjobbet, møder hun en praksis, hvor man nok har taget notits af den styrkede læreplan, men hvor man hurtigt havde lagt den i en skuffe. Lotte vurderer, at læreplanen kan være med til at åbne et frugtbart spillerum; for hende giver den anledning til vedvarende at drøfte, om det, der gøres, er det bedste for børnene. Hun ser, at den kan bruges som rammesætning af en løbende udviklingsproces, som er forankret i den lokale praksis og hverdag. Lotte viser på denne måde, hvordan hun forvalter de krav og betingelser, der sættes til institutionens praksis samt hende selv som fagperson, på måder, hvorpå autonomien i praksis ikke forsvinder, men omsættes, så det giver anledning til faglig udvikling. Hun er heldig, at hun træder ind i en praksis, hvor der er rammebetingelser og styring, der giver plads til, at hun kan bringe sin faglighed og sine ressourcer i spil, og omvendt er det heldigt i forhold til de politiske og forvaltningsmæssige intentioner, som kommer til udtryk i styringen, at der er én som Lotte, der kan udfylde og konkretisere dem. De to elementer, rammerne og styringen på den ene side og Lottes faglige intentioner og ressourcer på den anden, er ikke ens, men de kan spille sammen og åbne

for en harmonisk positionering. Det er et heldigt sammentræf; man kunne forestille sig andre sammentræf, der ville være præget af forstemthed.

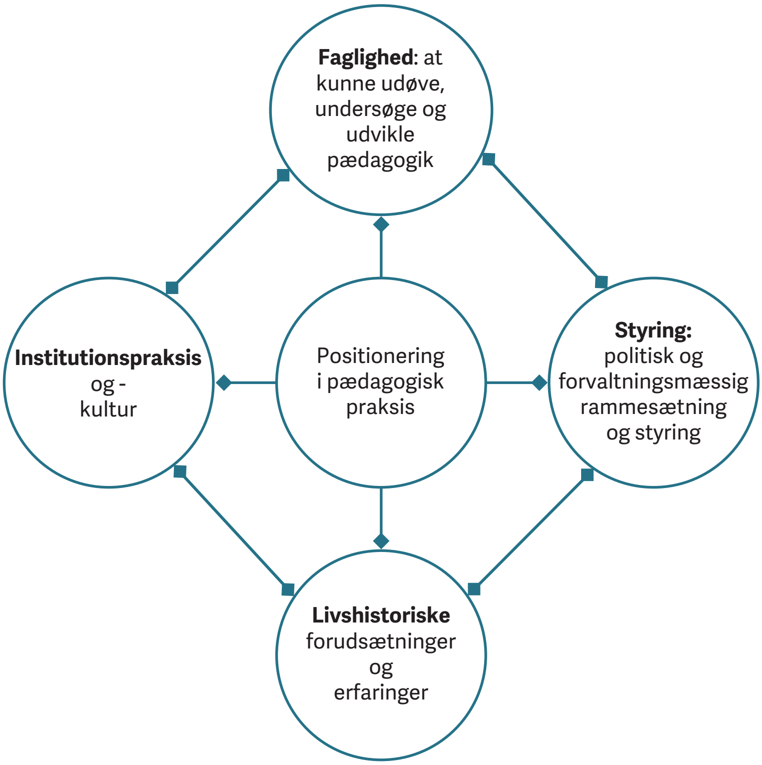
Lotte er, kan man sige, på jagt efter heldige sammentræf. Det skal ikke forstås sådan, at hun bare vil have det på sin måde. Hun søger sammenhænge, hvor det giver mening, og det indebærer også, at hun lader sig påvirke og udvikler sig undervejs. Hun søger rammer, der gør det muligt for hende at blive en bedre pædagog, at blive bedre til at forstå, hvad det vil sige at være en god pædagog, og at blive bedre til at bidrage til, at der udøves god pædagogik, der hvor hun arbejder. Lotte forsøger at indtage positioner i sammenhænge, som på en gang rummer hende og giver hende et nyt erfaringsrum, så hun bliver medskaber af både sammenhængen og sig selv. Efter kandidatuddannelsen afprøver hun, om hun kan finde en position, der på én gang giver mening for hende med de værdier, præferencer, forståelser og greb om pædagogisk faglighed, hun bærer med sig, og som samtidig værdsættes af den institution, hun bliver en del af, med den kultur og de vilkår, som eksterne aktører er ansvarlige for. I fortællingen om Lottes professionelle liv synes der at være en forløsning i at finde en position, som Lotte som fagperson selv oplever en meningsfuldhed i at udleve, og som andre værdsætter hende for at være i. Vi får også indblik i, hvordan det fremstår som en hændelse, et ikke-planlagt udfald. Det var uplanlagt, at det netop lige skulle være i den institution, i den rolle og på det tidspunkt, at udfaldet opleves som positivt for begge parter. Vi kan kalde det et lykkeligt sammentræf, der vidner om et særligt positioneringsarbejde, som den akademiske pædagog har gennemført.

Fire domæner i samspil

I fortællingen om Lotte berettes om betydningen af faglighed som sammensat af udøvelsesviden og mere analytisk og skolastisk viden, om betydningen af deltagelse i institutionspraksis, om betydningen af styring og om betydningen af de livshistoriske erfaringer. Vi kan følge, hvordan de hos Lotte fletter sig ind og ud af hinanden i en dans, hvor initiativet skifter, og hvor der kan opstå både samstemthed og forstemthed, der får betydning for positioneringen, for det videre forløb og for Lottes professionelle liv som et hele.

På baggrund af vores indsigt i Lottes og de tre andre interviewpersoners professionelle liv konstruerer vi nu en analytisk model med fire domæner, der indvirker på hinanden og derved skaber det mulighedsrum, hvori

de kandidatuddannede pædagogers positioneringsarbejde udspiller sig. Domænerne er: 1) deres løbende livshistoriske erfaringer, 2) deres forståelse af og greb om pædagogisk faglighed, 3) den fælles institutionspraksis og de fællesskaber, de er en del af, samt 4) de eksterne krav og betingelser, de og deres kollegaer må forholde sig til. Disse fire domæner danner komplekse sammenhænge, og relationerne mellem dem udgør spændingsfelter, hvori positioneringen foregår. Her er rummet for match og mismatch, lykkelige sammentræf og forstemthed, glæder og sorger; her udspilles det professionelle liv.



Figur 1 Feltet hvor de akademisk uddannede pædagoger finder en plads.

Perspektiveringer

Vi har valgt at fremlægge Lottes beretning for at vise, hvad der er i spil, når en akademisk uddannet pædagog vil vende tilbage til den pædagogiske hverdagspraksis. Modellen i figur 1 demonstrerer det på et mere abstrakt plan og kan bruges til at pege på de specifikke dynamikker, der

gør sig gældende for andre akademiske pædagoger, der vender tilbage til pædagogisk arbejde. Beretningerne fra Lotte og fra de tre andre interviewpersoner giver os anledning til tre refleksioner og perspektiveringer. Den første handler om forholdet mellem akademisk viden og pædagogisk hverdagspraksis. Den anden handler om, hvilke forventninger man kunne have til en akademisk videreuddannelse, der skal være relevant for den pædagogiske hverdagspraksis. Den sidste gælder spørgsmålet om, hvordan feltet tager imod og tilbyder positioner til pædagoger med en akademisk videreuddannelse.

Akademisk viden og pædagogisk hverdagspraksis

Vores undersøgelse giver anledning til refleksion over forholdet mellem pædagogisk praksis og viden; hvordan kan den akademiske videreuddannelse bidrage til at kvalificere de akademiske pædagogers praksis? I en Bourdieu-inspireret tradition er det en gængs forestilling, at der er en afgrundsdyb forskel mellem symbolsk mesterskab og praktisk mesterskab, mellem den handlemæssige praksis og (akademiske) redegørelser for handlinger. Det første er kendetegnet af nærhed, det andet af distance. Der er tale om to forskellige vidensformer. Uddannelse, der øger det symbolske mesterskab, som en akademisk uddannelse gør, resulterer som regel i, at dimittenden stiger op i videns- og magthierarkiet, mens den ingen relevans har for den handlemæssige praksis i den konkrete pædagogiske hverdag (Olsen, 2020). Vores undersøgelse viser derimod, at man kan forestille sig, at der kan være et samspil mellem at tilegne sig viden og at få et handleberedskab. Den viden, vores informanter tilegner sig, gør det muligt at se hverdagsfænomener fra et andet perspektiv; når de ændrer perspektiv, er det, fordi de samtidig ændrer ståsted, deres måde at være i verden på og dermed deres handlingsdispositioner. Vi ser dette i måden, hvorpå Lotte fortæller om, at hun qua uddannelsen kan se og bidrage til refleksion over praksis ud fra flere perspektiver. Vi kan ligeledes høre, at Lotte oplever, at hun løbende har udviklet sig, har fået flere tangenter at spille på og kan spille andre melodier. Hun får derfor ikke bare nye teoretiske perspektiver, men også praktiske. Der er en forbindelse mellem nysgerrighed, at søge viden, at tilegne sig viden og at udvikle sig. I et fag som pædagogik, som i høj grad er værdibaseret – Goodson kalder det for ”principled professionalism” (Goodson, 2000) – går faglig dygtighed og personlig udvikling hånd i hånd.

Harald Grimen skelner mellem akademisk viden, der har form af en teoretisk syntese, og professionsviden, som har form af en praktisk syntese af forskellige og i princippet inkompatible vidensformer (Grimen, 2008; se også kapitel 4). I pædagogik fylder en principiel ikke-viden meget, da barnet altid er mere og andet, end vi kan vide om det, og da vi ikke ved, hvordan det liv, som vi gennem opdragelse vil forberede barnet på, vil forme sig (von Oettingen, 2008). I pædagogik er det derfor ikke det instrumentelle forhold til barnet, der står centralt, men samspilsforholdet, hvor barnet er aktør og derfor også former og danner sig selv. I samspilsforholdet må pædagogen udvise pædagogisk takt (Herbart, 1986; Korsgaard, 2021; Løvlie, 2015; van Manen, 2022). Pædagogisk takt kan opfattes som en praktisk syntese, hvori viden og vilje er forbundet. Viljen er knyttet til en praktisk viden, dvs. en viden knyttet til værdier, som i pædagogisk arbejde således må være et mere eller mindre integreret hele af fagets værdier og personlige værdier. Ud fra denne optik kan man argumentere for, at man også uddannelsesmæssigt må beskæftige sig eksplicit med værdier, og især med, hvordan faglige og personlige værdier kan kalibreres. Vores fire pædagoger har selv gjort det arbejde, men man kan også argumentere for, at en akademisk videreuddannelse af pædagoger eksplicit burde adressere det arbejde. Det ville i så fald ligge i forlængelse af den danske tradition for uddannelse af pædagoger igennem hele det 20. århundrede (se kapitel 3), ligesom det mindre eksplicit var indbygget i Eva Balkes overvejelser om organisering og indhold af masteruddannelsen i barnehagepedagogikk i Norge (se kapitel 2).

Det er interessant, at vores fire informanter har valgt vidt forskellige akademiske uddannelser. De har haft fokus på mikrosociologi og systemteori, på dagtilbudspædagogik, køn og magt i sociologisk perspektiv og på narrative tilgange til undersøgelse af praksis. Alle fire vender de tilbage til hverdagspraksis og beriger den. Det afgørende er ikke, hvad de har læst, men at de har læst noget, som de selv har oplevet som relevant, og at de har udviklet sig. Uddannelsen er ikke løsrevet fra deres livshistorie.

Forventninger til en akademisk videreuddannelse, der vil være relevant for pædagogisk hverdagspraksis

Det foregående fører os direkte til spørgsmålet "hvordan videreuddannes pædagoger?" i betydningen: hvordan uddannes de bedst? Vores afsæt er, at videreuddannelse gerne skulle bidrage til bedre pædagogik i

hverdagspraksis. Der kan tænkes andre interesser i videreuddannelse, fx kvalificering til at blive forsker eller kvalificering til at kunne indgå i styring og forvaltning af feltet. Med den nuværende organisering af videreuddannelse i Danmark (se også kapitel 3) er der rig mulighed for det. Men vores undersøgelse viser også, at det er muligt at videreuddanne sig for at blive bedre til at udøve pædagogik i praksis. Udbyderne af de akademiske uddannelser kunne gøre en dyd ud af understøtte studerendes motivation for at blive bedre til at udøve pædagogik i praksis gennem en didaktisk tilgang, der også vægter personlig udvikling, og ved at give differentierede curriculære muligheder. Man kunne også forestille sig en lærestol og en videreuddannelse i pædagogik som en særlig disciplin, der er praktisk situationsanalytisk, hvori feltarbejde og begrebsudvikling bidrager til forståelse, perspektivering og indtagelse af nye ståsteder. Disciplinen pædagogik har aldrig haft høj status i Danmark, men indenfor de senere år er debatten om ønskeligheden af sådan en disciplin blusset op igen, bl.a. i temanumre af *Studier i Pædagogisk Filosofi* (*8*(2)) og i *Nordic Studies in Education* (*44*(2)). Et væsentligt incitament for at udvikle akademisk videreuddannelse, der mere direkte sigter mod relevans for pædagogisk praksis, kunne være, at pædagoger med en akademisk videreuddannelse efterspørges i feltet.

Positioner i det pædagogiske felt for pædagoger med en akademisk videreuddannelse

Feltet efterspørger ikke i nogen betydelig grad pædagoger med en akademisk videreuddannelse, der har særlige kvalifikationer og kompetencer i forhold til hverdagspædagogisk praksis. Feltet tilbyder til gengæld konsulent- og lederstillinger. Vores informanter har været meget skeptiske i forhold til disse stillinger, selvom to af dem ved lykkelige sammentræf har kunne indtage lederpositioner med vægt på udvikling af den hverdagspædagogiske praksis. I deres beretninger har de gang på gang advaret om top-down styring; styring af hverdagen, der tager udgangspunkt i generelle mål, principper og metoder, som så blot skal implementeres lokalt. De har tilkendegivet, at den form for copy-paste-tænkning nemt gør vold på de særlige forhold, der konkret gør sig gældende, og at det derfor er bedre, hvis man i højere grad satser på, at en høj faglighed lokalt kan fremme pædagogisk udvikling. Efter en lang periode, hvor man politisk og forvaltningsmæssigt har prioriteret implementeringsstrategier med afsæt i mål,

redskaber og metoder, er der i Danmark givet et politisk signal om "en frihedsreform af den offentlige sektor" (Regeringen, 2022), ligesom der også arbejdes teoretisk med spørgsmål om, hvordan der kan etableres anderledes forhold mellem styring og faglighed (fx Jakobsen et al., 2018). Også vores undersøgelse viser perspektivet for muligheder for lykkelige sammentræf af faglighed, livshistorie, institutionspraksis og styring, som det tidligere har været sværere at finde. Goodsons undersøgelser i England viser, at både individuelle aktører (lærere) og deres kollektive faglighed (som han betegner som "principled professionalism") er forholdsvis afmægtige i forhold til styringen (Goodson, 2007). Også i en dansk undersøgelse peges der på, at pædagogers vidensgrundlag "hovedsageligt baserer sig på foreskrivende 'redskaber', der som oftest kommer 'ned ovenfra', dvs. fra kommunalt hold i form af pædagogiske læreplaner, elevplaner, evalueringsteknikker m.v." (Hansen et al., 2010b, s. 88). Dermed bekræftes billedet af en profession, der, med Goodsons ord, har svært ved at sætte en principledet, værdibaseret faglighed igennem og i stedet tilpasser sig styringen eller trækker sig tilbage i lokal prakticisme. Vores studie viser, at råderummet for den faglige aktør er styrket, og at pædagoger med en akademisk videreuddannelse kan gribe og udfylde det rum. Lotte griber muligheden for en ledelsesfunktion, som hun så udfylder ved at styrke det faglige miljø. Amalie, én af de tre andre pædagoger, vi har fulgt, er ligesom Lotte i længere tid i en søgende position eller i en position (som konsulent), som hun ikke føler sig godt tilpas i, men får så en stilling som dagtilbudsleder, hvor det netop er hendes evne til at bidrage til faglig udvikling med udgangspunkt i den konkrete praksis, der efterspørges og værdsættes. En tredje pædagog, Marie, ender efter et jobskifte i en vuggestue under forvandling, hvor hun med lederens opbakning organiserer faglig kvalitet og udvikling med afsæt i de konkrete udfordringer, der viser sig i hverdagen. Den fjerde pædagog, Klaus, skifter også job, bliver ansat i en institution præget af faldende børnetal og bidrager i hverdagen med både konkrete analyser, der kaster lys over hverdagsbegivenheder såsom venskaber, og med et blik for, hvordan et projekt om at lave vild natur på legepladsen kan udvikle den pædagogiske praksis mere generelt på stedet.

Man kan forestille sig, at der, som en parallel til stillingen som udviklingssygeplejerske i det danske sundhedsvæsen, kunne etableres udviklingsstillinger i dagtilbud. Men også i den situation skal man være opmærksom på, at det ikke er den akademiske viden i sig selv, der virker, men at der skal lykkelige sammentræf til.

Forfatterbiografier

Sisse Due er lektor ved VIA University Colleges pædagoguddannelse i Aarhus, og kandidat i pædagogisk antropologi. Sisse har bidraget til en *Vidensopsamling om pædagogers faglighed* (2020).

Jan Jaap Rothuizen er docent og forskningsleder for programmet Dannelse og etik ved VIA University College. Hans forskning handler bl.a. om arten og dannelsen af pædagogers *pædagogiske* faglighed og om pædagogik som kulturvidenskabelig disciplin. Han er medforfatter til bøgerne *Pædagogik og fortælling: Om at forstå, fortolke og forny pædagogisk praksis* (2019), *Det pædagogiske projekt. Om at udøve, undersøge og udvikle pædagogisk praksis* (2020) og *Det pædagogfaglige miljø: Et uenighedsfællesskab* (2023).

Litteratur

Danske Universiteter, Danske Professionshøjskoler, Danske Erhvervsakademier & Maritime Uddannelser. (2022). *Kortlægning af overgange mellem videregående uddannelser*.

Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder – en grundbog* (s. 463–487). Hans Reitzels Forlag.

Geertz, C. (1973). Thick description: Toward an interpretive theory of culture. I C. Geertz (Red.), *The interpretation of cultures: Selected essays* (s. 3–30). Basic Books.

Gilje, N. (2017). Profesjonskunnskapens elementære former. I S. Mausethagen & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 21–33). Universitetsforlaget.

Goodson, I. (2000). The principled professional. *Prospects*, *30*(2), 181–188. http://link.springer.com/article/10.1007/BF02754064

Goodson, I. F. (2007). *Professionel viden. Professionelt liv. Studier af uddannelse og forandring*. Frydenlund.

Goodson, I. F. & Hargreaves, A. (1996). *Teachers' professional lives*. Falmer Press.

Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71–86). Universitetsforlaget.

Hansen, M. A., Gravesen, D. T., Lorentsen, B. H. & Pedersen, P. M. (2010a). Pædagogprofessionens historie: Set i lyset af velfærdsstatens udvikling. *Social kritik*, *22*(124), 68–73.

Hansen, M. A., Lorentsen, B. H., Pedersen, P. M. & Gravesen, D. T. (2010). Forandringens vinde blæser – pædagoger udfordres. *Social Kritik*, *124*.

Hansen, N. F. & Pedersen, P. M. (2018). Professionalismens spændingsfelt. Om principledet professionalisme i udviklingen af den pædagogsike læreplan i dagtilbud. *Forskning i Pædagogers Profession Og Uddannelse*, *2*(1). https://doi.org/10.7146/fppu.v2i1.105400

Herbart, J. F. (1986). Die erste Vorlesung über Pädagogik: Pädagogischer Takt und das Theorie – Praxis – Problem [Den første forelæsniung om pædagogik: pedagogisk takt og teori-praksis problemet]. I D. Benner (Red.), *Johann Friedrich Herbart: Systematische Pädagogik, texte ausgewählt und herausgegeben von Dietrich Benner* (s. 5558). KLett-Cotta.

Jakobsen, M. L., Baekgaard, M., Moynihan, D. P. & van Loon, N. (2018). Making sense of performance regimes: Rebalancing external accountability and internal learning. *Perspectives on Public Management and Governance*, *1*(2), 127–141. https://doi.org/10.1093/ppmgov/gvx001

Korsgaard, M. T. (2021). Pædagogisk takt – handling, eksemplaritet og dømmekraft. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, *2*. https://dpt.dk/temanumre/2021-2/paedagogisk-takt-handling-eksemplaritet-og-doemmekraft/

Løvlie, L. (2015). Herbart om oppdragelse, formbarhet og takt. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, *1*(1), 1–11. https://doi.org/10.17585/ntpk.v1.91

Olsen, B. (2020). *Trøst: Bidrag til en jordnær, kropsnær og omtænksom pædagogik* (1. udg.). Akademisk Forlag.

Regeringen. (2022). *Danmark kan mere III*. https://www.regeringen.dk/media/11675/danmark-kan-mere-iii.pdf

Rothuizen, J. J. (2019). Om og for praksis. Pædagogik som handlingsvidenskab. *Studier i Pædagogisk Filosofi*, *8*(2). https://doi.org/10.7146/spf.v8i2.110456

Rothuizen, J. J., Togsverd, L. (2023). Pædagogikkens landskab. I J. J. Rothuizen & L. Togsverd (Red.), *Det pædagogfaglige miljø. Et uenighedsfællesskab.* Akademisk Forlag.

Togsverd, L., Jørgensen, H. H. & Rothuizen, J. J. (2017a). *Viden om god pædagogik i spil. Kultivering af hverdagslivets pædagogik gennem fortællinger*. BUPL. https://bupl.dk/wp-content/uploads/2017/12/filer-videngodpaedagogik_kultivering-942.pdf

Togsverd, L., Jørgensen, H. H., Rothuizen, J. J. & Weise, S. (2017b). *Viden i spil i daginstitutioner.* DPP. kortlink.dk/ucviden/qedb

Togsverd, L. & Rothuizen, J. J. (2022). Pædagogisk kvalitet og det pædagogfaglige fællesskab. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse (FPPU)*, *6*(2). https://doi.org/10.7146/fppu.v6i2.134276

van Manen, M. (2022). *Pædagogisk takt. At vide hvad man skal gøre, når man ikke ved, hvad man skal gøre.* Akademisk Forlag.

von Oettingen, A. (2008). Pædagogiske antinomier og permanente problemer – bidrag til en moderne pædagogik. *Res Cogitans*, *1*(5), 1–22.

KAPITTEL 7

Masterutdannede profesjonsutøvere i barnehagens kollegiale fellesskap

Kristina Axelsen Ivarson OsloMet – storbyuniversitetet

Sammendrag: Med utgangspunkt i intervjuer med barnehagelærere med masterutdanning forsøker forfatteren i dette kapitlet å belyse hvem barnehagelærere med masterutdanning er som profesjonsutøvere, og hvilken rolle de har eller tar i det kollegiale fellesskapet. Det er de transkriberte intervjuene som danner grunnlaget for analysene og diskusjonen som føres i kapitlet. Det som kommer frem i intervjuene, er at masterutdanning har bidratt med større trygghet og har gitt barnehagelærerne større mot til å ytre seg kritisk til og stille spørsmål ved den pedagogiske praksisen i barnehagen. Det kommer også frem at det kan oppleves utfordrende å være en kritisk profesjonsutøver sammen med andre. Barnehagelærerne forteller om hvordan de etter masterutdanningen møter utfordringer på en annen måte, og at de justerer rollen sin for å kunne være den profesjonsutøveren de selv ønsker å være, og som de identifiserer seg med.

Nøkkelord: kritikk, profesjonsutøvelse, masterutdanning, identitet

Sitering: Ivarson, K. A. (2023). Masterutdannede profesjonsutøvere i barnehagens kollegiale fellesskap. I M. Pettersvold, J. J. Rothuizen & S. Østrem (Red.), *Akademisk kunnskap og pedagogisk faglighet i barnehagen* (Kap. 7, s. 149–168). Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.55.ch7

Abstract: Based on interviews with kindergarten teachers with master's degrees, the author sheds light on who they are as professionals and the role they have or take in the collegial community. The transcribed interviews form the basis for the analyses and discussions described in the chapter. What emerges from the interviews is an understanding that the master's degree has enhanced confidence and given kindergarten teachers more courage to express themselves critically and question the pedagogical practices in the kindergarten. It also becomes apparent that being a critical professional practitioner alongside others can be challenging. Kindergarten teachers describe how, after completing their master's degrees, they approach challenges in a different way, making adjustments to become the professional practitioner they want to be and identify with.

Keywords: criticism, professional practice, master's education, identity

Innledning

I dette kapitlet retter jeg søkelys mot hvem barnehagelærere med masterutdanning er som profesjonsutøvere, og mot hvilken plass de har i barnehagen. Barnehagepersonalets kompetanse har de siste årene fått økt oppmerksomhet, og resultater fra blant annet prosjektet GoBaN[1] (Alvestad et al., 2019) beskriver en sammenheng mellom barnehagepersonalets kompetanse og barnehagekvalitet. Denne sammenhengen blir også fremhevet i Kunnskapsdepartementets nasjonale barnehagestrategi (Kunnskapsdepartementet, 2023, s. 14). I samme strategi blir barnehagelærere med masterutdanning utpekt som en viktig ressurs for å vurdere og utvikle barnehagens pedagogiske praksis (Kunnskapsdepartementet, 2023, s. 32). Intensjonene er på mange måter klare, men flere studier av barnehagelærere med masterutdanning som er gjennomført innenfor norsk barnehagekontekst, peker i retning av at det varierer hvorvidt kompetansen utnyttes i barnehagen, og hvilke vilkår og rammer som møter barnehagelærerne (Kasin & Gulbrandsen, 2022; NOU 2022: 13; Pettersvold & Østrem, 2018, 2023; Sjøvold et al., 2022). Studiene viser også variasjoner i hvordan barnehagelærerne selv opplever at de får anerkjennelse og kan bruke kompetansen sin i barnehagen.

Jeg ønsker med dette bidraget å rette oppmerksomhet mot profesjonsutøvelsen, og å undersøke hvilken rolle barnehagelærere med

1 «Gode barnehager for barn i Norge», forskningsprosjekt om kvalitet i norske barnehager.

masterutdanning tar eller har i barnehagen. Med utgangspunkt i barnehagelærernes beskrivelser forsøker jeg å svare på følgende problemstilling: Hvem er barnehagelærere med masterutdanning som profesjonsutøvere i barnehagens kollegiale fellesskap?

Det empiriske materialet kapitlet bygger på, er individuelle semistrukturerte intervjuer med elleve barnehagelærere med masterutdanning, hvor alle arbeider i barnehagen. Alle barnehagelærerne har tatt en barnehagefaglig masterutdanning, og alle har arbeidserfaring fra barnehage.[2] Gjennom kapitlet skriver jeg «barnehagelærere med masterutdanning», «masterutdannede barnehagelærere» og «barnehagelærere» om hverandre, og alle viser til intervjupersonene.

I kapitlet presenterer jeg først de teoretiske perspektivene jeg legger til grunn for analysen og diskusjonen. Videre presenterer jeg den metodiske tilnærmingen og analysen av materialet, før jeg avslutningsvis diskuterer resultatene i lys av de teoretiske perspektivene.

Teoretiske perspektiver

Jeg vil i dette avsnittet først redegjøre for den profesjonsforståelsen jeg legger til grunn for kapitlet. Deretter vil jeg redegjøre for hva jeg legger i begrepet «profesjonsrolle». Både «profesjonsforståelse» og «profesjonsrolle» er relevante begreper når jeg søker å forstå barnehagelærernes beskrivelser av egen kompetanse og profesjonsutøvelse etter masterutdanning, og hvordan utdanningen kan ha betydning for rollen de tar eller har i barnehagen.

Det som kjennetegner en profesjon, er blant annet at den er en type yrke der man skal utføre bestemte oppgaver basert på et vitenskapelig kunnskapsgrunnlag tilegnet gjennom høyere utdanning (Molander & Terum, 2008, s. 13). I tillegg til kunnskapen tilegnet gjennom høyere utdanning er det behov for skjønn, fordi den vitenskapelige kunnskapen ikke er kontekstfølsom. Skjønn er nødvendig for å forbinde den vitenskapelige generelle kunnskapen med den konkrete situasjonen (Grimen & Molander, 2008, s. 179). Jeg legger i dette kapitlet til grunn en profesjonsforståelse som bygger på to elementer: For det første har profesjonsutøveren en generell vitenskapelig kunnskap, for eksempel om barns lek, læring og utvikling. For det andre er det også behov for kunnskap om og forståelse av det Rothuizen

2 Barnehagelærerne kommer fra ulike deler av landet og representerer både private og kommunale barnehager.

og Togsverd (2023, s. 233) benevner som *ikke-viten*. Ikke-viten handler om en bevissthet om at det i pedagogisk arbeid alltid er mye man ikke vet (Rothuizen & Togsverd, 2023, s. 235). I det pedagogiske arbeidet beveger man seg i et felt av ubestemthet, både fordi barna barnehagelærere arbeider med, alltid er noe annet og mer enn det vi allerede kan vite, og fordi vi ikke med sikkerhet kan vite hva vi skal gjøre (Rothuizen & Togsverd, 2023, s. 233). Pedagogikk som prosjekt er derfor usikkert. Som profesjonsutøver kan man ikke vise til en oppskrift eller til sikker kunnskap, men man må likevel handle. I det ligger en forutsetning om en åpenhet for alt vi ikke vet, men som vi må undersøke (Rothuizen & Togsverd, 2023, s. 236). Når man beveger seg i det ubestemte, og i det man ikke kan vite, må man ifølge Rothuizen og Togsverd (2023, s. 50) spørre seg om man er på rett vei. I arbeidet med å svare på spørsmålet må man undersøke, prøve ut og vurdere. Skal man kunne forstå og oppdage det som skjer, samt kunne undersøke og stille spørsmål til refleksjon, har profesjonsutøverne behov for et fagspråk (Hennum & Østrem, 2016, s. 26). Togsverd og Rothuizen (2013, s. 22) understreker at et fagspråk er nødvendig både for å snakke på en undersøkende og dialogorientert måte om det pedagogiske og om hva som er pedagogisk i hverdagen, og for å kunne opprettholde sin posisjon som profesjonsutøvere. Fagspråket er også nødvendig for å kunne stille spørsmål, som er en viktig del av det å forholde seg til og ta ansvar for en faglig praksis, der eget perspektiv alltid er begrenset (Rothuizen & Togsverd, 2023, s. 11). Fagspråket vil på den måten ha betydning for at man som barnehagelærer kan dele kunnskap med andre og åpne opp for ulike perspektiver i arbeidet mot god pedagogikk.

Når jeg i kapitlet bruker begrepet rolle, relateres det til profesjonsrollen og til den rollen barnehagelærere med masterutdanning tar eller har i barnehagens kollegiale fellesskap. Som profesjonsutøvere har barnehagelærerne en spesiell yrkesrolle som del av en yrkesmessig organisering av personer med samme utdanning (Molander & Terum 2008, s. 20). Til grunn for begrepet rolle eller yrkesrolle ligger en forståelse av at rollen som barnehagelærer henger sammen med egen identitet som profesjonsutøver. Individets oppfatning av hvem han eller hun ønsker å være, og av hvem han eller hun er, er et sentralt spørsmål i de teoretiske diskusjonene om identitet (Heggen, 2008, s. 323). Identitet er noe vi er eller ønsker å være; rollen er noe vi gjør. Både egne og andres forventninger til hvordan en rolle skal utøves, er med på å definere innholdet i rollen, og forventningene skiller seg på den måten fra hvordan man selv identifiserer seg med rollen

(Steinnes, 2014, s. 30). I dette skillet kan det ligge en motsetning mellom ønske, altså ideal, og realitet. Motsetningene kan føre til at oppgaver ikke blir gjennomført slik barnehagelærerne tenker er riktig (Steinnes, 2014, s. 30). Som medlem av et team bestående av personer med ulik utdanning og kompetanse, og i en kultur som kan være det Steinnes (2014, s. 87) definerer som lekmannspreget, kan disse spenningene mellom forventninger og identitet være store. I begrepet lekmannspreg ligger det her en forståelse av at et flertall av personalet i barnehagen er uten formell kompetanse, og at dette kan innebære en kultur som er preget av likhet og flat struktur (Eik et al., 2016, s. 56; Steinnes, 2014, s. 87). Ulikhet i kompetanse og en kultur preget av likhet kan ha betydning for hva som oppleves som riktig eller viktig kunnskap i barnehagen, for hvilke muligheter som finnes for uenighet, og for hvilken rolle man tar.

Metode

Målet med denne studien er å få innsikt i masterutdannede barnehagelærere sine erfaringer og opplevelser. Jeg har valgt semistrukturerte intervjuer som metode for innsamling av empiri, og jeg har intervjuet totalt elleve barnehagelærere med masterutdanning. Rekruttering av barnehagelærere med masterutdanning skjedde gjennom snøballmetoden (Johannessen et al., 2010, s. 109): Jeg kontaktet bekjente i fagmiljøet som videresendte informasjon om prosjektet til aktuelle kandidater, som jeg i neste omgang kontaktet. Jeg valgte metoden fordi den på en praktisk måte kunne sette meg i kontakt med intervjupersoner som var relevante med tanke på utvalgskriteriene. Metoden ble også valgt for å unngå å rekruttere bekjente. Intervjuene ble gjennomført via Zoom og transkribert av meg i etterkant.[3] Etter hvert intervju noterte jeg ned min egen opplevelse av stemningen og av intervjuet. Notatene ga på den måten kontekst til transkripsjonene.

Alle barnehagelærerne jeg har intervjuet, har en stilling som innebærer at de har ansvar for det pedagogiske og faglige arbeidet i barnehagen. To av de elleve barnehagelærerne har delt stilling, det vil si at de i deler av stillingen har arbeidsoppgaver som ikke er direkte knyttet til det pedagogiske arbeidet i avdelingen. De resterende ni barnehagelærerne er del av

3 I forkant av intervjuene fikk alle intervjupersonene informasjonsskriv og undertegnet samtykkeerklæring. Prosjektet er meldt og godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD), meldeskjema 301905.

grunnbemanningen ved sine avdelinger. Tre av barnehagelærerne har det jeg vil beskrive som formaliserte roller. Med formaliserte roller mener jeg at de er tildelt andre oppgaver, en annen rolle eller en annen tittel som følge av at de har masterutdanning. I tillegg til de to som har delt stilling, er det én barnehagelærer til som har en formalisert rolle. De resterende åtte barnehagelærerne har i mer og mindre grad det jeg definerer som uformelle roller. Det betyr at de sporadisk får ansvar i for eksempel møter, eller de er i perioder blitt bedt om å gjøre andre oppgaver.

Presentasjon og analyse av materialet

Jeg presenterer her mine analyser og tolkninger av det empiriske materialet. Jeg har gjennomført flere gjennomlesninger av materialet, og jeg har vært opptatt av å finne ut om det er temaer eller kategorier som er mer fremtredende enn andre. Spørsmål jeg har stilt i møte med materialet, er for eksempel: Hvordan beskriver barnehagelærerne profesjonsutøvelse sammen med andre i barnehagen? Hva forteller barnehagelærerne om det at de har en annen kunnskap, og hvordan kunnskapen blir mottatt av kollegaene? Jeg har spesielt vært opptatt av temaer der profesjonsutøvelsen skjer sammen med andre kollegaer i barnehagen.

Jeg har etter flere runder med lesning av materialet kommet frem til fire temaer som jeg har valgt å dele analysen etter. Alle temaene berører profesjonsutøvelse og profesjonsrollen og er delt inn i overskriftene «Den kritiske profesjonsutøveren», «Om å være profesjonsutøver med masterutdanning i et kollegialt fellesskap», «Om å ta rollen som rollemodell» og, til slutt, «Barnehagelærere med masterutdanning – som alle andre barnehagelærere?». Det første temaet sier noe om barnehagelærernes beskrivelser av kritikk, og om hvordan de opplever at de er mer kritiske etter masterutdanning. Neste tema omhandler hvordan barnehagelærerne posisjonerer seg og kan utøve sin rolle som del av praksisfellesskapet. Det tredje temaet handler om hvordan barnehagelærere med masterutdanning definerer seg selv som rollemodeller og utøver kunnskapen sin gjennom profesjonsutøvelsen. Det fjerde og siste temaet handler om barnehagelærernes refleksjoner omkring den rollen de formelt sett har i barnehagen etter masterutdanning.

I presentasjonen av sitater fra det empiriske materialet har jeg valgt å gi barnehagelærerne fiktive navn for å ivareta anonymiteten. I de tilfellene jeg stiller oppfølgingsspørsmål, har jeg brukt mitt eget navn.

Den kritiske profesjonsutøveren

Opplevelsen av å være mer kritisk etter masterutdanning blir tematisert og trer frem i det empiriske materialet. En av barnehagelærerne, Elin, sier:

> Jeg tror kanskje den største styrken er det å klare å se og å være litt mer kritisk. Jeg tror jo kanskje at det kritiske blikket har kommet fordi jeg tok masteren. Det å våge å stille spørsmål og det å våge å se flere perspektiver på ting.

Elin fremhever det å se i sammenheng med det å være kritisk. Jeg merker meg spesielt at hun beskriver at masterutdanningen gjør at hun nå våger å stille spørsmål. Det forstår jeg som et uttrykk for større trygghet – til å tørre å være kritisk og til å se flere perspektiver. Også Marthe opplever en endring etter masterutdanningen som hun beskriver slik: «Jeg har blitt mere kritisk også, da. Hvor kommer disse ideene fra, og hva er det, ja, hvorfor skal alle tenke likt, hvorfor er det et mål?»

Marthe kobler, som Elin, det å være mer kritisk til det å stille spørsmål. Spørsmålene Marthe beskriver, er åpne og bærer på den måten ikke preg av å ha en fasit. Med spørsmålene utfordrer hun det som kan forstås som en enighetskultur, der alle tenker likt. En annen som beskriver en større evne til å stille spørsmål etter masterutdanning, er Martin. Han sier det slik:

> Jeg er veldig plagsom [latter], jeg stiller spørsmål veldig ofte, både til meg selv og til andre. Jeg tror for meg så er det hovedforskjellen etter masterutdanning […]. Jeg har kanskje noen andre perspektiver og igjen det lille kritiske spørsmålet på slutten av en diskusjon. Vi må passe oss for, hva er våre behov, og hva er barnas behov.

Slik Martin beskriver det, kan det å stille spørsmål oppleves som å være til bry. Jeg forstår det som at Martin møter motstand når han ytrer seg kritisk. Samtidig synes jeg hans reaksjonen med å le og riste på hodet tyder på en trygghet, og på at han kan ta rollen som «plagsom» fordi det handler om barna, om barnas behov. Martin definerer seg selv og sin rolle som annerledes fordi han kan bidra med andre perspektiver og spørsmål. En annen som utdyper hvordan det kritiske utspiller seg, er Gunnhild:

> Jeg jobber i en barnehage, vi er en del av et forskningsprosjekt, og når det på en måte kom, så er det jo noe vi er pålagt å gjøre, men der kanskje mange av de andre var sånn, «ja, vi bare tar det inn i planene våre», var jeg mer sånn: «Hva er poenget? Hvorfor gjør vi det her?» Stille de der spørsmålene. Det gjør jeg også veldig mye i hverdagen når avgjørelser bare blir tatt, så stopper jeg litt mer opp og spør: «Hvorfor det?» Prøve å tenke litt rundt det man gjør, og så ikke bare gå på den automatikken. Det å ha den masterkompetansen, da, gjør at man kanskje undrer seg mer, enn på en måte å hoppe til en sånn båsfasit. Masteren har utvidet horisonten slik at man undrer seg litt mer, kanskje.

Gunnhild beskriver hvordan hun er kritisk både til det som kommer inn i barnehagen, fra noen utenfor barnehagen, for eksempel forskningsprosjekt, og til det som skjer i hverdagen i barnehagen. Hvordan hun stiller spørsmål ved et forskningsprosjekt som barnehagen forventes å ta del i, vitner om mot og trygghet, men også om at hun gjennom masterutdanningen har en grunnleggende forskningskompetanse og kunnskap om at det som kommer frem i forskning, ikke nødvendigvis er udiskutable sannheter.

Både Elin, Marthe, Martin og Gunnhild beskriver hvordan masterutdanning har ført til at de stiller flere spørsmål, undrer seg og ser flere perspektiver. De sier også at masterutdanningen har gitt dem trygghet til å posisjonere seg, og til at de tar rollen med å utfordre en kultur som ofte kan fremstå som en enighetskultur. Hvordan barnehagelærerne fremhever det med å stille spørsmål, viser at de evner å språkliggjøre egne refleksjoner og å undre seg over det som skjer. Spørsmålene er ikke preget av skråsikkerhet, men av det jeg forstår som en åpenhet.

Om å være profesjonsutøver med masterutdanning i et kollegialt fellesskap

Det å være barnehagelærer med masterutdanning i barnehagen, hvilken rolle man tar, og hvordan man blir møtt i det kollegiale fellesskapet, blir tematisert i intervjuene. Andreas er den eneste med masterutdanning i sin barnehage og i hele sin barnehageorganisasjon, som består av flere barnehager. Han beskriver sin opplevelse slik:

> Altså, de rundt meg, de verdsetter jo min kompetanse, men å bringe med seg den kritiske tanken, det er utrolig vanskelig, for du møter på sett og vis ikke det samme, eller den samme kompetansen, da. Så jeg opplever jo kanskje at folk blir litt tilbaketrukken hvis man løfter fram litt kritiske spørsmål. Det er vanskelig, man må liksom trå varsomt for hvilke spørsmål man stiller.

Andreas sier at han som del av kollegiet dels får anerkjennelse for sin kompetanse, og dels opplever han det å være eneste masterutdannede som utfordrende. Det er utfordrende fordi han som del av et team med ansatte med ulik kompetanse må finne sin plass og sin rolle. Andreas er bevisst på denne ulikheten, og han anerkjenner at den ligger der som en forutsetning som har betydning for hvordan han møter kollegaene. Jeg forstår det slik at Andreas tar en rolle som innebærer å være oppmerksom og årvåken, slik at han hele tiden kan gjøre vurderinger for å unngå tilbaketrekning fra kollegaenes side. Det som handler om varsomhet i møte med kollegaer, er også noe Marthe beskriver:

> **Marthe:** Jeg stiller spørsmål åpent sammen med andre også, men jeg er jo også litt, jeg tenker jeg kan ikke alltid være kritisk. Jeg er mye mer kritisk inni meg enn det jeg kommuniserer ut. Jeg velger og filtrerer, jeg velger ut hva jeg vil kjempe for i barnehagen. Jeg sier ikke alt jeg tenker, liksom, det hadde ikke vært så lurt, tror jeg. Man må på en måte spille litt, jeg føler at jeg spiller litt. At jeg er med på ting som jeg på en måte synes er helt greit, men som jeg kanskje ikke står helt inne for. Man må velge sine kamper.
>
> **Kristina:** Kan du utdype hvorfor du gjør de vurderingene og justerer deg? Handler det om avstand i kompetanse?
>
> **Marthe:** Ja, og i barnehagen er det jo ekstremt da, tenker jeg. Fordi at de som jobber på avdelingen min, og som jeg snakker mest fag med og har møter én gang i uken med, de har jo ikke, der er det på en måte like mange som ikke har noe utdanning i det hele tatt, sånn at da blir det jo veldig vanskelig.

Marthe beskriver hvordan hun gjør vurderinger underveis, og hvordan hun i møte med kollegaene velger å bli med på noe hun i utgangspunktet

er kritisk til. Ved å tilpasse seg og tåle at ikke alt blir slik hun ville gjort det, prøver Marthe å finne sin rolle i det kollegiale fellesskapet. Slik jeg forstår det, tar Marthe et bevisst valg om å holde noe tilbake for å unngå for mye motstand som kanskje kan gjøre arbeidet mer utfordrende, både for hennes del og for arbeidet hun og kollegaene sammen skal gjøre med barna. Men også fordi hun vet at hun ikke møter samme kompetanse, noe hun uttrykker som frustrerende. En annen som beskriver hvordan han jobber med å finne sin egen rolle i barnehagen, er Lukas. Han beskriver sin egen rolle i møte med barn, og hvordan han opplever å bli møtt av andre. Han forteller om en situasjon han husker spesielt godt. I situasjonen observerer han og noen kollegaer noen barn som leker:

> Barna står og hopper opp og ned, de hadde funnet hockeykøller, og det bråker noe sinnssykt. Og så ser jeg blikket til kollegaen min, og så tenker jeg: «Nå sier han det.» Så da tenker jeg at da får jeg være litt sånn føre var, så jeg sier: «Oi, se, de utforsker lyd.» Jeg forsøker å ta et steg tilbake i stedet for å avbryte. Bare for å spørre, liksom, hva er det som skjer her? Å stoppe opp og stille spørsmål, er det bråk, eller er det noe annet? Er det konflikt, eller er det noe annet?

Lukas' beskrivelser viser en barnehagelærer som er oppmerksom på hva som kommuniseres, han tolker blikkene til kollegaen, og han vurderer at han skal være «føre var», som han sier. Det kan tenkes at han har erfart noen lignende situasjoner tidligere. I denne situasjonen kan det synes som om Lukas oppfatter det som del av sin rolle å unngå at barnas lek blir avbrutt. Han ser det hele med et utenfrablikk, men inviterer med sine spørsmål kollegaene til felles refleksjon, selv om han i dette tilfellet ikke får svar. Dette eksemplet viser hvordan Lukas jobber for å finne sin posisjon. Han har noen andre perspektiver som han legger frem, og spørsmålene han stiller er åpne; Lukas kommer ikke med en fasit. Han åpner på den måten opp for de andres perspektiver. Jeg blir nysgjerrig på hvordan situasjonen utspiller seg videre, og på reaksjonen til kollegaen, så jeg stiller et oppfølgingsspørsmål:

> Hvordan opplever du at det blir møtt av dine kollegaer når du handler slik og stiller denne typen spørsmål?

Lukas tar seg en liten tenkepause før han forteller:

> Det er veldig varierende. Det kan være litt tøft, faktisk, noen ganger så kan jeg føle meg litt alene, noen ganger har jeg på grensen til nesten følt meg latterliggjort. Grunnen er at etter noen uker så fikk jeg en sånn [fra en kollega]: «Er dette en situasjon hvor barna utforsker lyd igjen, eller er det bråk»? Jeg kjenner at ok, her ligger det ting, da, som man kan snakke om videre, det er vanskelig, men jeg klarer å leve med det på en helt annen måte nå etter master, for jeg skjønner også det her med at vi kommer fra ulike perspektiver.

Lukas beskriver hvordan måten de andre reagerer på, kan oppleves vanskelig, og at han opplever å være alene. Det er tydelig at det er krevende for Lukas når han beskriver det «å føle seg latterliggjort», men det er også interessant hvordan Lukas fremhever at det er noe han kan leve med. Masterutdanningen har gjort det annerledes å møte motstand. Han skjønner på en måte at han og kollegaene har ulik kunnskap, og at han ikke får det samme tilbake. Han anerkjenner at det som skjedde, må snakkes om, men også at grunnen til at episoder som den overstående skjer, kan handle om at de kommer fra ulike perspektiver.

Både Andreas, Marthe og Lukas er inne på utfordringen med å ha en annen kompetanse enn kollegaer, uten at de spesifiserer om de mener avstand i kompetanse til ufaglærte assistenter eller til alle uten masterutdanning. Alle barnehagelærerne reflekterer over hvilken rolle de tar, og på den måten posisjonerer de seg selv i det kollegiale fellesskapet. Jeg opplever at alle tre jobber tett med kollegaene sine i barnehagen, og at det tette samarbeidet har betydning for vurderingene som tas. De er opptatt av å trå varsomt, noe som har betydning for rollen barnehagelærerne tar; rollen er i stadig ending. Beskrivelsene barnehagelærerne gir, viser at de er opptatt av å være taktfulle i møte med de andre kollegaenes perspektiver, og de lar disse perspektivene spille en rolle for hvordan de utøver sin kunnskap. De masterutdannede barnehagelærerne kan ikke alltid være dem som stiller spørsmål, stopper opp og løfter ulike perspektiver; det må kontinuerlig vurderes hva som er rett i de ulike situasjonene.

Om å ta rollen som rollemodell

Flere beskriver hvordan de bevisst arbeider med å justere egen rolle. Oddvar reflekterer over hvem han er sammen med de andre, slik: «Jeg får

delt kunnskap i det daglige arbeidet mitt, at man er en rollemodell i hvordan man utfører arbeidsoppgavene sine.» En annen som beskriver hvilken rolle hun inntar, er Oda:

> Jeg er ganske synlig og hørbar, samtidig så går jeg ikke rundt og sier at det dere gjør, er idiotisk og galt, jeg prøver heller å være rollemodell, ikke sant, å vise hva jeg gjør. Vi er så snille i barnehagen, det er vanskelig å si til en person: «Du kan gjøre det eller det …»

Når barnehagelærerne selv anvender begrepet rollemodell i sine beskrivelser, forstår jeg det som at de har en bevissthet rundt egen profesjonsutøvelse og sine muligheter for å kunne påvirke. Når de definerer seg selv som rollemodeller, åpner de opp for å bli observert. Det kan være flere grunner til at barnehagelærerne velger å være rollemodeller. Det kan handle om det som ble tematisert i avsnittet over, eller om det som Oda beskriver, at hun ikke vil være belærende. Det å sette søkelyset på seg selv og vise hva man gjør, er kanskje i noen sammenhenger en enklere tilnærming enn å fortelle kollegaer hva som kan være lurt å gjøre. Denne balansen synes Oda er problematisk, fordi man, med hennes ord, «er så snille i barnehagen». Nettopp dette sier noe om det fellesskapet og den kulturen Oda skal finne sin rolle i, og om hvorfor hun velger en annen strategi. Også Milla forteller om det å være rollemodell som en strategi, og hun beskriver tankene bak:

> Jeg håper og tror at slik jeg er i praksis, at jeg kan smitte over til andre, og jeg er veldig åpen for å svare hvis de lurer på hvorfor jeg gjør det, eller hvorfor jeg gjør det. Det ser jeg på som bare positivt. Det jeg håper, er at ved å være en rollemodell kan jeg få flere interessert og nysgjerrige.

Milla beskriver hvordan hun håper at hun påvirker gjennom egen utøvelse, men hun åpner også opp for spørsmål. Ved å invitere til samtale om det som skjer, åpner hun opp for et blikk på egen praksis. Når Oda viser og snakker om det som skjer, kan hun forstås som en dobbel rollemodell – for utøvelse i praksis, men også for å begrunne og samtale om praksis. En annen som fremhever det som handler om dialog og samtale, er Lukas. Han beskriver hvordan han utøver sin kunnskap sammen med andre, slik:

> Vi jobber mye med rom der får jeg brukt mye av min kompetanse og prøve å vise litt veien inn til å stille spørsmål. Jeg snakker veldig høyt om hva det er jeg tenker når jeg går inn i et rom. Det er bevisst, både for min egen del, men også for at andre skal forstå at selv om jeg sitter stille, eller selv om jeg … selv om jeg kan se ut som en passivitet, så handler det kanskje mer om å bare la barna få lov til å utfolde seg, og så blir jeg med på det.

Også Lukas deler kunnskap gjennom det jeg forstår som en rollemodellrolle. Han bruker også språket i tillegg til profesjonsutøvelsen for å formidle sin kunnskap. Lukas beskriver egne tanker rundt hvorfor han gjør som han gjør, og han er opptatt av at det å bruke språket både kan bevisstgjøre ham selv, men også av at det er en måte å dele kunnskap og samtale med andre på. Ved å beskrive og kommentere egen utøvelse åpner han opp for refleksjon over egen praksis og for å sette ord på profesjonsutøvelsen.

Både Oddvar, Milla, Oda og Lukas beskriver hvordan de prøver å finne sin rolle, og at de har endt opp med å prøve å være rollemodeller. Deres valg kan fortelle noe om kulturen, om enighet og om at det eksisterer noen forventninger om at man skal ha en rolle som «snill». Det å plassere seg og finne sin rolle i det kollegiale fellesskapet kan være utfordrende når denne kulturen råder, og å ønske å være en rollemodell kan på den måten synes å være en hensiktsmessig strategi.

Barnehagelærere med masterutdanning – som alle andre barnehagelærere?

Det varierer om barnehagelærerne jeg har intervjuet, har fått andre roller, stillinger eller egne oppgaver etter masterutdanningen. Når barnehagelærerne forteller om egen rolle, tematiseres arbeidet med å realisere forventninger knyttet til å ha en masterutdanning i barnehagen. Joanna er en av barnehagelærerne som har en stilling som ikke inngår i grunnbemanningen. Selv om hun på den måten er fristilt, altså ikke tilhører en avdeling, men beveger seg rundt i hele barnehagen, har hun støtt på utfordringer. Hun sier det slik:

> **Joanna:** Det har vært veldig utfordrende å finne en form, altså at man har mye man vil nå ut med, og så har det vært utfordrende å finne den formen.

Kristina: Når du snakker om form, er det det organisatoriske du tenker på da?

Joanna: Ja, det var det som var veldig utfordrende, fordi det er jo en ny stilling, og den skulle daglig leder og jeg skape sammen. Så det var jo veldig åpent, så når jeg kom på avdeling, ble det vanskelig, for det nye blir jo ofte definert som det gamle. Så man blir dratt tilbake til det gamle, og det kjente jeg at det var ikke lett. Det å skape lommer å bevege meg i har vært utfordrende, men noe jeg hele tiden har holdt fast ved at er veldig viktig, da. Det var først når vi endret på når jeg skulle komme, det ble bedre.

Joanna går ikke vakter som de andre. Det gir henne en fleksibilitet, men også en utfordring fordi når hun arbeidet i en avdeling førte det til at hun ble dratt tilbake til «det gamle», altså til rollen som pedagogisk leder. Jeg forstår det slik at det ligger en forventning om at hun skal være noe annet, enn en ordinær pedagogisk leder. Joanna leser opp stillingsbeskrivelsen for sin formaliserte rolle, og slik jeg forstår den, handler oppgavene innenfor rollen om mye av det samme som en barnehagelærer eller pedagogisk leder på en avdeling har ansvar for, bortsett fra at hun ikke har ansvar for oppfølging av barn og foreldre på en bestemt avdeling. Joanna beskriver at hun opplever at det utfordrende å vite hvordan hun skal «plassere seg» i sin rolle overfor kollegaer. Når hun snakker om lommer å bevege seg i, forstår jeg det som en metafor for handlingsrom. Det at Joanna har en mer fleksibel stilling, medfører en usikkerhet; det eksisterer en forventning om at hun skal være noe annet enn tidligere, når hun var pedagogisk leder, men det er ikke tydelig hva. I spenningsfeltet mellom forventningene og «det gamle» beskriver hun hvor viktig det er hele tiden å finne et handlingsrom slik at hun får mulighet til å finne en rolle. Jeg forstår Joanna dithen at hun ønsker å drive profesjonsutøvelse sammen med sine kollegaer, men at ulike forventninger og en åpen stilling har gjort det krevende å innta den rollen hun ønsker.

En annen som tematiserer hvordan han realiserer det å være barnehagelærer med masterutdanning, er Martin. Han er del av grunnbemanningen, men han har ikke det pedagogiske lederansvaret, som det er en annen barnehagelærer som har. Martin har på den måten en noe friere stilling. Han reflekterer omkring egen rolle som del av grunnbemanningen slik:

> I starten så tenkte jeg at det var et problem, det at jeg var en del av grunnbemanningen, for da var det jo ikke tid til å gjøre alle de tingene som jeg eller lederen eller andre så for seg at jeg skulle gjøre. Så tenkte jeg, det kan da ikke være et problem å ha en ekstra kompetent person som en del av grunnbemanningen, da må jeg jo se på det helt feil. Sånn at, nei, jeg tenker nå at det er gull. Barnehagen har en person med master som går som en barnehagelærer. Den viktigste jobben jeg skal gjøre, er fremdeles med ungene, som alle andre barnehagelærere.

Martin beskriver også en forventning om at barnehagelærere med masterutdanning skal være noe annet enn en ordinær barnehagelærer eller pedagogisk leder. Det er interessant hvordan Martin så tydelig innser at det å ha ekstra kompetanse er en ressurs nettopp i grunnbemanningen. Når jeg leser Martin sine beskrivelser og ser dem i lys av Joanna sine, virker det som det Martin problematiserer, er det Joanna står midt oppi; at det er et problem eller en utfordring å være del av grunnbemanningen, eller det som Joanna kaller «det gamle». Martin konkluderer med at den viktigste jobben er med barna. Han er profesjonsutøver, og det er praksis det handler om. Måten Martin beskriver det på, tyder på at han identifiserer seg med alle andre barnehagelærere. Han er ikke noe annet enn profesjonen, men del av den.

Diskusjon

Jeg har valgt å dele diskusjonen i to, ut fra de nyansene som ligger i problemstillingen. I første del vil jeg diskutere hvem barnehagelærere med masterutdanning er som profesjonsutøvere, før jeg i andre del diskuterer hvilken rolle barnehagelærere med masterutdanning har i barnehagens kollegiale fellesskap. Det er glidende overganger mellom de to delene i diskusjonen, så diskusjonen må forstås i lys av det.

Hvem er barnehagelærere med masterutdanning som profesjonsutøvere?

Et tema som kommer frem i intervjuene, handler om kritikk. Alle barnehagelærerne fremhever opplevelsen av å være mer kritiske, og av at de har fått et mer kritisk blikk etter masterutdanningen. Sammenhengen mellom masterutdanning og det å få mer kritiske barnehagelærere er noe

også Pettersvold og Østrem (2018, 2023) beskriver i deres undersøkelse av barnehagelærere med masterutdanning. I intervjuene fremkommer det at masterutdanningen har gitt barnehagelærerne en trygghet som gjør at de som profesjonsutøvere våger å være kritiske. Kritikken kommer til uttrykk gjennom spørsmål og ved å bringe inn ulike perspektiver på egen og barnehagens pedagogiske praksis. Med større trygghet og evne til stille kritiske spørsmål åpner de opp for kritiske refleksjoner. De er åpne for uenighet og verdsetter kollegaenes perspektiver, noe jeg ser i sammenheng med hvordan de beskriver hvordan spørsmålene formuleres. Spørsmålene bærer ikke preg av skråsikkerhet eller en fasit, men heller av en åpenhet som inviterer til dialog og felles refleksjon. Det forteller noe om barnehagelærernes profesjonsforståelse. Som profesjonsutøvere med masterutdanning våger de å rette oppmerksomheten mot det de ikke kan vite, det som Rothuizen og Togsverd (2023, s. 235) kaller *ikke-viten*. Måten barnehagelærerne stiller spørsmål og undersøker eller kaster lys over praksis fra ulike perspektiver på, kan tyde på en bevissthet og oppmerksomhet om at de beveger seg i et felt preget av ikke-viten. I det ubestemte feltet av ikke-viten er ikke veien gitt, og barnehagelærernes spørsmål kan ses som måter å svare på om de er på rett vei på. Når barnehagelærerne beskriver hvordan tryggheten har gitt dem mot til å stille spørsmål, viser det også at de evner å anvende et fagspråk. Hennum og Østrem (2016, s. 26) fremhever at profesjonsutøveren har behov for et fagspråk for å kunne forstå og oppdage det som skjer i barnehagen. Barnehagelærerne beskriver ikke eksplisitt det som handler om fagspråk, men sier at de stiller spørsmål og reflekterer over det som skjer, noe som ikke hadde vært mulig uten at de hadde et språk for det. Språket blir brukt for å undersøke hva som skjer, som da Gunnhild sier: «[…] når avgjørelser bare blir tatt, så stopper jeg litt mer opp og spør: 'Hvorfor det?'». Måten språket brukes på, og spørsmålene som stilles, forteller noe om barnehagelærernes væremåte som undrende, undersøkende og åpne for at man ikke kan vite helt sikkert. I og med at barnehagelærerne ikke kan vise til sikker kunnskap, men i ulike situasjoner må være åpne for det de ikke vet, spiller deres trygghet og evnen til å sette ord på egne refleksjoner og spørsmål en rolle for å kunne opprettholde barnehagelærerposisjonen som en profesjon (jf. Togsverd & Rothuizen, 2013, s. 22; Togsverd & Rothuizen, 2016, s. 291). Barnehagelærerne våger å stille spørsmål, å se kritisk på egen praksis og å belyse praksis fra ulike perspektiver, og gjennom det arbeidet forvalter de sin autonomi og kvalifiserer sin kunnskap slik at de kan opprettholde sin legitimitet som profesjonsutøvere i barnehagen.

Hvilken rolle har barnehagelærere med masterutdanning i barnehagens kollegiale fellesskap?

Som tryggere og mer kritiske profesjonsutøvere kan det virke som de masterutdannede barnehagelærerne får en annen rolle i det kollegiale fellesskapet. De opplever sin nye kritiske rolle i møte med kollegaene på ulike måter. For det første kan måten barnehagelærerne åpner opp for ulike perspektiver på, gi dem en rolle som diskusjonspartner eller dialogpartner. For det andre er det også tydelig at rollen som en som stiller spørsmål og er kritisk, kan være vanskelig for barnehagelærerne. De beskriver selv det jeg forstår som et spenningsfelt mellom det å trå varsomt og budskapet de vil nå ut med. Barnehagelærerne beskriver hvordan måten de blir møtt på, påvirker måten de utøver rollen sin på. De gjør vurderinger, og de aksepterer vurderinger og handlinger de ikke er helt enig i, som Marthe sier: «Man må velge sine kamper.» Samtidig beskriver de hvordan masterutdanningen har ført med seg en annen robusthet, og hvordan de tåler motstand på en annen måte enn tidligere, som en av barnehagelærerne sier: «[…] jeg skjønner også det her med at vi kommer fra ulike perspektiver.» At rollen endrer seg, kan dermed handle om hvordan barnehagelærernes profesjonsutøvelse blir mottatt, men også om omfattende motsetninger mellom barnehagelærernes identitet og andres forventninger til rollen. Det å ha en rolle innebærer ulike forventninger, og måten man identifiserer seg med rollen på, har betydning for hvordan man ønsker å utøve den (Steinnes, 2014, s. 30). Måten barnehagelærerne beskriver at de vurderer når og hvordan de ytrer seg kritisk, synliggjør en fleksibel barnehagelærer som har en bevegelig rolle. I noen tilfeller gjør barnehagelærerne forsøk på å utfordre en gitt tankegang, mens de i andre tilfeller justerer seg og aksepterer noe de ideelt sett skulle ønske de kunne gjøres annerledes. Steinnes (2014, s. 30) beskriver hvordan det i skillet mellom forventninger og egen identitet kan ligge en motsetning mellom realitet og ideal. Vurderingene og justeringene de masterutdannede barnehagelærerne gjør synliggjør at de beveger seg i en kultur med ulike forventninger til rollen, og hvordan disse forventningene kan stå i motsetning til egen identitet, og til det de selv tenker er en ønskelig måte å utøve rollen på.

Barnehagelærerne har gjennom masterutdanning fått trygghet, og tryggheten har gitt dem mot til å ytre seg kritisk. Men de har også fått en trygghet på hvem de er, altså på sin egen identitet som barnehagelærer.

Trygghet på egen identitet kan være av betydning når man er del av et kollegium med ulike personer med ulik kompetanse, slik det er i barnehagen. Ulikhet eller motsetning kan også ses i lys av tidligere forskning, blant annet avhandlingen til Steinnes (2014), som beskriver barnehagens kultur som lekmannspreget. Det som kommer frem i intervjuene om ulike utdanningsnivåer, og forskjellen det fører med seg, og om en kultur som er preget av enighet, kan favnes av begrepet lekmannskultur. I denne kulturen oppleves det krevende å være barnehagelærer med masterutdanning. Avstanden i utdanningsnivå beskrives både som «ekstrem» og som at «man møter jo ikke det samme». Barnehagelærerne er bevisst de vilkårene som ligger i barnehagen, og de jobber med å posisjonere seg og med løpende å endre sin rolle sin som profesjonsutøver. Å være rollemodell og å håpe at de andre observerer og kanskje blir inspirert, er en strategi barnehagelærerne velger for å tilpasse seg, for dermed å unngå at motsetningene blir for store. Selv om barnehagelærerne beskriver hvordan de justerer seg og endrer sin rolle, kan det synes som at noen strever mer enn andre med å finne sin rolle og med å posisjonere seg, noe som kanskje særlig gjelder de barnehagelærerne som har fått en egen stilling. De som inngår som del av grunnbemanningen, ser ut til å ha en annen forståelse og andre forventninger til sin egen rolle. De skal ikke være noe annet enn en profesjonsutøver, de skal være nær barna, med den kunnskapen de har. Dette ønsket om å være profesjonsutøver kobler jeg til barnehagelærernes identitet. De er masterutdannede barnehagelærere, men kanskje er de først og fremst barnehagelærere.

Avsluttende refleksjon

Jeg har i dette kapitlet forsøkt å si noe om hvem barnehagelærerne er som profesjonsutøvere i det kollegiale fellesskapet i barnehagen. Barnehagelærerne med masterutdanning opplever en annen trygghet enn før utdanningen, som gjør det mulig å være mer kritisk og åpen i de pedagogiske situasjonene. De er profesjonsutøvere som våger og har evne til å anvende fagspråket sitt i profesjonsutøvelsen. Jeg hadde forventet at barnehagelærerne skulle være mer opptatt av det som handlet om å være kritisk til programmer og politiske beslutninger, men det som særlig fremheves, er hvordan de er kritiske innad i barnehagen. Det kan selvsagt ha sammenheng med spørsmålene mine, men det kan også handle om at barnehagelærerne er opptatt av det nære. Det er liten tvil om at det kan

oppleves krevende å være barnehagelærer med masterutdanning i barnehagen, men med den tryggheten de har tilegnet seg, tåler de ulikhet og motstand på en annen måte enn før utdanningen. Jeg hadde en tanke om at de masterutdannende barnehagelærerne ville fortelle mer om at de ønsket noe annet etter utdanningen, for eksempel å være en som holder kurs, eller en som har en mer administrativ eller faglig lederrolle. Men det er gjennomgående profesjonsutøvelsen – arbeidet sammen med barna og kollegaene – de forteller om i intervjuene. Barnehagelærerne forteller hvordan de stadig arbeider med å posisjonere seg, hvordan de må balansere og vurdere hva som er klokt å gjøre, og om at barnehagens kultur kan gjøre balansegangen og vurderingene utfordrende. Arbeidet med å posisjonere seg i det institusjonelle livet blir også skrevet frem i kapittel 6. Det er interessant at selv om posisjoneringsarbeidet oppleves krevende, er det ikke entydig at det å ha en egen stilling gjør arbeidet enklere, kanskje tvert imot. Forventningene om at de masterutdannede skal ha en annen rolle og være noe annet enn barnehagelærerne uten masterutdanning, kan gjøre arbeidet med å finne sin plass mer krevende.

Forfatterbiografi

Kristina Axelsen Ivarson er barnehagelærer med mastergrad i barnehagekunnskap og ansatt som stipendiat ved barnehagelærerutdanningen ved OsloMet – storbyuniversitetet. Stipendiatstillingen er tilknyttet forskningsgruppen Childlife, og doktorgradsarbeidet inngår i prosjektet «Barnehagefaglig master i praksis» (BaMaP). Hennes forskningsinteresser er pedagogikk, barnehage, profesjon og profesjonalitet. Relevante publikasjoner er «Barnehagelærere med mastergrad – med blikk for pedagogikk» i *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk* (2023) og «En styrket profesjonsrolle? Endringer i lys av prosjektet» i antologien *Organisering, arbeidsdeling og profesjonalitet i barnehagen* (2023).

Litteratur

Alvestad, M., Gjems, L., Myrvang, E., Storli, J. B., Tungland, I. B. E., Velde, K. L. & Bjørnestad, E. (2019). *Kvalitet i barnehagen: Rapport fra dybdestudien i det longitudinelle forskningsprosjektet Gode barnehager for barn i Norge (GoBaN)* (Rapport nr. 85). Universitetet i Stavanger. https://doi.org/10.31265/usps.141

Eik, L. T., Steinnes, G. S. & Ødegård, E. (2016). *Barnehagelæreres profesjonslæring: I barnehagens mulighetsrom*. Fagbokforlaget.

Grimen, H. & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 179–196). Universitetsforlaget.
Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 321–332). universitetsforlaget.
Hennum, B. A. & Østrem, S. (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Cappelen Damm Akademisk.
Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Abstrakt.
Kasin, O. & Gulbrandsen, L. (2022). *Barnehagelærere med masterutdanning: Omfang, rekruttering og tilrettelegging i barnehagen* (Rapport). OsloMet – storbyuniversitetet. https://hdl.handle.net/11250/3028033
Kunnskapsdepartementet. (2023). *Barnehagen for en ny tid: Nasjonal barnehagestrategi mot 2030*. https://www.regjeringen.no/contentassets/5bf0d0ed9f7442cdbe630c749abb8959/no/pdfs/barnehagen-for-en-ny-tid.pdf
Molander, A. & Terum, L. I. (2008). *Profesjonsstudier*. Universitetsforlaget.
NOU 2022: 13. (2022). *Med videre betydning: Et helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling i barnehage og skole*. Kunnskapsdepartementet. https://files.nettsteder.regjeringen.no/wpuploads01/sites/486/2022/09/NOU-22-13.pdf
Pettersvold, M. & Østrem, S. (2018). Barnehagelærere med masterutdanning – potensial for å styrke profesjonen og ivareta barnehagens samfunnsmandat? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, *4*. https://doi.org/10.23865/ntpk.v4.720
Pettersvold, M. & Østrem, S. (2023). Viden, kritik og uenighedsfællesskab. I J. J. Rothuizen & L. Togsverd (Red.), *Det pædagogfaglige miljø: Et uenighedsfællesskab.* (s. 124–143). Akademisk.
Rothuizen, J. J. & Togsverd, L. (2023). *Det pædagogfaglige miljø: Et uenighedsfællesskab*. Akademisk.
Sjøvold, J. M., Vestrheim, E., Lenz, C., Sivertsen, H., Haugset, A.-S. & Fjørtoft, S. O. (2022). *Undersøkelse om etter- og videreutdanning når flere lærere har mastergrad* (Rapport). Rambøll; Sintef. https://files.nettsteder.regjeringen.no/wpuploads01/sites/486/2022/06/Undersokelse-om-etter-og-videreutdaninig-nar-flere-laerere-har-mastergrad.pdf
Steinnes, G. S. (2014). *Profesjonalitet under press? Ein studie av førskulelærarar si meistring av rolla i lys av kvalifiseringa til yrket og arbeidsdelinga med assistentane* [Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Oslo og Akershus]. Open Digital Archive. https://hdl.handle.net/10642/2921
Togsverd, L. & Rothuizen, J. J. (2013). På sporet af det pædagogiske. En indledende tekst. I J. J. Rothuizen & L. Togsverd (Red.), *Hvordan uddannes Pædagoger. Perspektiver fra et forskningsprojekt* (s. 7–28). VIA UC Videncenter for socialpædagogik og socialt arbejde. https://www.ucviden.dk/ws/portalfiles/portal/159698915/20130411_Hvordan_uddannes_p_dagoger_hele_bogen.pdf
Togsverd, L. & Rothuizen, J. J. (2016). Pædagogik som profession? I L. Togsverd & J. J. Rothuizen (Red.), *Pædagogiske ballader: Perspektiver på pædagogers faglighed* (s. 275–299). Samfundslitteratur.

KAPITTEL 8

Masterkompetanse gir bedre vilkår for dialogisk styring

Mari Pettersvold Universitetet i Sørøst-Norge

Sammendrag: Hvordan posisjonerer barnehagelærere med mastergrad seg internt i barnehagen og i eksternt samarbeid? Dette er spørsmål som besvares i dette kapitlet, med hovedvekt på den eksterne posisjoneringen. Det betyr at de teoretiske perspektivene handler om forholdet mellom faglighet og styring. Materialet består av intervjuer med elleve barnehagelærere med mastergrad som arbeider i barnehagen. I analysen av materialet kommer det fram at det er en forbindelse mellom betydningen av utdanningen, og intern og ekstern posisjonering. Det er politiske og prinsipielle dimensjoner sammen med teoretisk kunnskap som ligger til grunn for posisjoneringen. Verdier, viten og vilje følger av hverandre. Det er grunnlag for å si at masterutdanningen har styrket viljen og evnen til å inngå i dialog med eksterne aktører. Dette er lovende med tanke på utprøvingene av andre styringsformer, som i større grad er basert på tillit, dialog og samskaping; styringsformer som kan være nødvendige for å unngå reduserende forenklinger av det som er komplekst, og for å sikre en balanse mellom faglighet og styring.

Nøkkelord: barnehagelærer, masterutdanning, faglighet, styring, dialog

Sitering: Pettersvold, M. (2023). Masterkompetanse gir bedre vilkår for dialogisk styring.
I M. Pettersvold, J. J. Rothuizen & S. Østrem (Red.), *Akademisk kunnskap og pedagogisk faglighet i barnehagen* (Kap. 8, s. 169–191). Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.55.ch8

Abstract: How do kindergarten teachers with master's degrees position themselves internally, within the kindergarten, and externally, in collaboration with others? The chapter addresses this question, with an emphasis on the external positioning. Thus, the theoretical perspectives are about the relationship between professional knowledge and governance. The material consists of interviews with 11 kindergarten teachers with master's degrees, and analysis of the material reveals that there is a connection between the teachers' education, internal and external positioning. The positioning is based on political and principled dimensions, together with theoretical knowledge. Values, knowledge, and will follow from each other. The master's education appears to have strengthened the teachers' willingness and ability to engage in dialogue with external actors. This is promising, considering the experiments of other forms of governance that are based, to a greater extent, on trust, dialogue, and co-creation. Forms of management may be necessary to avoid reducing simplifications of what is complex and to ensure a balance between professional knowledge and governance.

Keywords: kindergarten teacher, master's degree, professional knowledge, governance, dialogue

Innledning

Hva er det en barnehagelærer med en barnehagefaglig masterutdanning kan? Og hvem er hun eller han før og etter masterutdanning? Dette er spørsmål jeg mer eller mindre eksplisitt stiller i dette kapitlet. Det handler vel å merke hvordan kompetansen settes i spill i barnehagen, eller i praksis. I jakten på noen håndfaste svar har jeg undersøkt hva elleve barnehagelærere med masterutdanning sier om betydningen av utdanningen, og om å være i praksis med denne kompetansen. Analysearbeidet åpnet for å se det barnehagelærerne ga uttrykk for som en måte å posisjonere seg selv på, å finne en posisjon i et felt hvor det er forskjellige tankesett og forskjellig dominans. Det viste seg å dreie seg om både en uformell og formell posisjonering, siden den mer uformelle posisjoneringen stort sett er forankret i en formell posisjon som henholdsvis styrer eller pedagogisk leder som utgangspunkt. Det er likevel ikke den formelle posisjonen som er den mest interessante. Kanskje er det heller hvordan man bekler den formelle posisjonen, basert på viten, vilje og verdier. Jeg håper det gir mening å si at man har en posisjon, *og* at man posisjonerer seg – som en dynamisk handling. Sistnevnte framgår av hvordan de elleve barnehagelærerne gir uttrykk for at de distanserer seg fra andres perspektiver eller kunnskap,

hva de ikke uten videre tar for gitt, eller hva de uttrykker som vesentlig, og som de står fast ved. Det vil si en form for ståsteder som ligger til grunn for posisjoneringen. Jeg kan trekke en linje til ståsteder, som Svend Brinkmann (2016) kaller det. Brinkmann er særlig opptatt av forholdet mellom mål og midler, og av at det er problematisk når det som er mål i seg selv, gjøres til instrumentelle midler for å nå et utenforstående mål (Brinkmann, 2016, s. 13). Det dreier seg om ideer, verdier eller fenomener som gir oss noe å holde fast ved i en ellers omskiftelig verden. Brinkmann viser til mer universelle ideer, som verdighet, sannhet, kjærlighet og frihet. Poenget er at noe er mer bestandig, uansett hvilke vinder som blåser. Bare for å gjøre det ytterligere klart er posisjonering et relasjonelt begrep, mens ståsteder er en grunninnstilling – en forankring.

Forskningsspørsmålet jeg stiller, er: Hvordan posisjonerer informantene seg internt og eksternt? Posisjoneringen må ses i sammenheng med det de sier om betydningen av masterutdanningen for sin egen del. Denne betydningen blir derfor et slags satspunkt, før jeg går inn i kjernen av undersøkelsestematikken: Hva de sier om sin posisjon eller posisjonering relatert til a) kollegafellesskapet internt og b) samarbeid med instanser utenfor barnehagen og andre profesjoner (eksternt). Fordi jeg ble opptatt av forbindelsen mellom den interne og eksterne posisjoneringen, altså at disse virker sammen og forsterker hverandre, og av hvordan denne forbindelsen særlig kommer til uttrykk i møte med aktører utenfor barnehagen, har jeg gitt sistnevnte (eksterne) plass i diskusjonsdelen. Jeg ser ikke bort fra den interne posisjoneringen, men trekker heller en forbindelseslinje til den eksterne. Jeg diskuterer derfor hvordan posisjonene – perspektivene og kunnskapen som ligger til grunn – kan ses som bidrag til mer innsikt i forholdet mellom faglighet og styring.

Bakgrunn og hensikt med studien

Studien inngår i forskningsprosjektet «Barnehagelærere med masterutdanning i praksis» (BaMaP). Prosjektet er blitt til som følge av at flere barnehagelærere med denne kompetansen blir værende i barnehagen, til tross for at klare stillingsendringer foreløpig ikke er blitt gjennomført eller er betraktet som nødvendig. Mastergradskompetanse er likevel, i mange sammenhenger, omtalt som positivt og et gode. Kompetanse på masternivå er ønsket i barnehagen på mer formell basis (Kunnskapsdepartementet, 2023). Blant annet derfor er det interessant og relevant å få mer kunnskap

om potensialet i kompetanse på mastergradsnivå. Det foreligger også begrenset kunnskap om anvendelsen av kompetansen. Ett av få bidrag er studien av 33 barnehagelærere med mastergrad og deres ulike karriereveier (Pettersvold & Østrem, 2018a). I den framgår det at det er nokså vilkårlig og tilfeldig hvorvidt eller hvordan kompetansen kommer barnehagen til gode, eller om den primært er et individuelt anliggende. I en seinere studie (Pettersvold & Østrem, 2023), basert på det samme empiriske materialet, viser vi hvordan barnehagelærerne ytrer seg mer kritisk og stiller flere spørsmål til det som kan regnes som selvsagt, og at de på den måten bidrar til et uenighetsfellesskap. En kvantitativ undersøkelse utført av Olav Kasin og Lars Gulbrandsen (2022) på oppdrag fra Utdanningsforbundet viser at minst hver femte norske barnehage har en barnehagelærer med mastergrad, men at barnehagene i liten grad nyttiggjør seg kompetansen.

Kapitlet er strukturert slik at jeg først gjør helt kort rede for teoretiske og analytiske perspektiver og deretter kort om metode og materiale, før jeg går inn i presentasjon og analyse av materialet. Så følger diskusjonen, før jeg til slutt helt kort kommer med en avsluttende perspektivering.

Kapitlet er skrevet i en eksplorerende form, det vil si at jeg på en utforskende måte viser fram materialet og forsøker å ha leseren med meg i denne måten å skrive på – med i analysen, så å si – før jeg samler trådene og begir meg ut i en diskusjon av hvordan posisjoneringen kan forstås, og av hva den kan bidra til. Den eksplorerende formen kjennetegnes ved at den viser hvordan nye innsikter blir til, og hvordan resonnementer tar form.

Teoretisk og analytisk perspektiv

Når det gjelder forholdet mellom faglighet og styring, er jeg interessert i å diskutere om økt kompetanse kan ses som et nødvendig bidrag til mer samskapt, dialogisk og autentisk styring. Sentrale bidrag på dette feltet er blant andre Tina Øllgaard Bentzens studier av samskapt styring (Bentzen, 2020, 2021), mens Mats Leth Jakobsen, Martin Bækgaard, Donald Moynihan og Nina van Loon (2018) har undersøkt styringsregimer basert på større grad av dialog, og Klaus Majgaard (2013) er særlig opptatt av at aktørene er sammen om styringens dilemmaer i åpen dialog, noe som forutsetter en erkjennelse av innbyrdes avhengighet, der gjensidighet og likeverd er omdreiningspunktet. Det dreier seg om en større grad av balanse mellom faglighet og styring, i den hensikt å komme fram til så velbegrunnede

beslutninger i ulike saker som mulig. Et stikkord er faglig autonomi, men denne er relativ, da man alltid vil være underlagt en viss styring. Med styring menes i dette kapitlet barnehageeiers og barnehagemyndighetenes styringstiltak og ulike eksterne aktørers mer eller mindre sporadiske forsøk på å styre barnehagen i en bestemt retning. Ut over at perspektivene er interessante i seg selv, og at det er behov for mer empirisk basert kunnskap om forholdet mellom faglighet og styring, er de også relevante i lys av bakgrunnen for studien.

Metode og materiale

Den delen av prosjektet som er gjennomført ved Universitetet i Sørøst-Norge, består av intervjuer med elleve informanter fordelt på fem semistrukturerte intervjuer. Det første er et gruppeintervju med fem barnehagelærere med barnehagefaglig masterutdanning som jobber i samme barnehage. Det neste er et gruppeintervju med to informanter som arbeider i hver sine barnehager i to forskjellige kommuner. De to gruppeintervjuene ble gjennomført høsten 2021. De tre neste intervjuene fant sted høsten 2022, og av praktiske årsaker ble de gjennomført som to individuelle intervjuer, da det ble for vanskelig å finne et felles tidspunkt. Det tredje og siste av de totalt fem intervjuene ble gjennomført som et gruppeintervju med to informanter i samme barnehage.

Intervjuenes forskjellige innretning – som henholdsvis gruppeintervju, intervju i par og individuelt – er viet noe oppmerksomhet underveis. Samtidig er det vanskelig å si noe presist om hvilken betydning intervjuenes innretning kan ha hatt for analyser og resultater. At det er vanskelig handler også om at det er en rekke andre forskjeller som også spiller inn, som informantenes erfaringer og barnehagen de arbeider i på intervjutidspunktene. Blant de elleve informantene er to styrere, én er assisterende styrer, og de øvrige er pedagogiske ledere. Alle unntatt én har arbeidet i barnehage etter bachelorutdanningen, flere av dem i mange år. Alle har gjennomført masterutdanningen på deltid parallelt med arbeid i barnehage. Utdanningen er for de fleste sin del innrettet mot barnehagepedagogikk, barnehageutvikling eller profesjonskunnskap.

Intervjuene er transkribert, og som med kvalitative analyseprosesser startet analysen under selve intervjuene og fortsatte under transkriberingen, før den ble mer systematisk etter at jeg hadde lyttet og lest transkripsjonene for hele materialet. For meg var det en del av analyseprosessen at den

uformelle og dynamiske posisjoneringen dukket opp som noe interessant å forfølge.

Betydningen av utdanningen

Det er mulig å kategorisere det som sies om betydningen av utdanningen, i fire temaer. De fire temaene er: 1) å møte kompleksitet med mer kompetanse, 2) dybdeforståelse, 3) språk og 4) trygghet.

Det første temaet handler om et opplevd behov for å jevne ut en «mismatch» mellom det som omtales som krevende eller komplekst, og kompetansenivå. Siri sier at for å klare å mestre jobben er videreutdanning nødvendig. Hun viser til at hun vil «[…] forstå mer, forstå samfunnet, forstå systemene». Jenny sier at «[…] jeg opplever helt klart at jeg ikke hadde kunnet stå i denne jobben uten det jeg har fått med meg de fire siste åra».[1] I det samme intervjuet følger Line opp og sier: «Men det er jo også det som gjorde at jeg begynte, at jeg følte at jeg trengte noe mer for å møte alle barn.» Det neste utsagnet er noe beslektet, når Thea sier at hun tok utdanningen fordi hun «[…] hadde lyst til å bli en klokere barnehagelærer i møte med barn». Hun sier også at det igjen handler om kritisk bevisstgjøring:

> Om det er kartleggingsverktøy av relasjoner eller hva det er, så tror jeg at en masterutdanning gir deg mer trygghet i forhold til å stille spørsmål. Er det her det riktige å bruke? En bevisstgjøring på hva velger jeg herfra, og hvorfor. Ikke sluke alt ukritisk.

Utsagn som dette som kan tolkes som et ønske om å få mer oversikt, og som at utdanningen ble et svar på dette, som når Kim sier: «En av de største motivasjonene mine for å ta en master var å forstå hvor ting kommer fra. Opprinnelsen til ulike tankesystemer, hvorfor blir dette en bølge. Hvordan forstå de endringene vi blir utsatt for hele tida.»

Det andre temaet er noe overlappende; det handler om dybdeforståelse. Siri sier at «[d]ybdeforståelsen er det som kanskje er mantra for meg». Og Line hevder at «det er en helt annen dybde, det er en helt annen forståelse. Det er klart en har jo fått mye mer dybde i faget gjennom de to åra. Det er et nytt møte med praksis». Maria sier:

1 Viser til tiden det har tatt å ta masterutdanning på deltid.

> Jeg fikk helt andre innfallsvinkler til å tenke pedagogikk, og ikke bare i et barnehagepolitisk eller utdanningspolitisk perspektiv, men også i hvert eneste møte med det lille barnet på avdelingen. Det ga meg andre perspektiver på hvorfor jeg gjør som jeg gjør. Hvorfor tenker jeg som jeg tenker, det ga en helt annen dybde. Du så sammenhenger du ikke så før. De filosofiske perspektivene på pedagogikken ble brillene på eget arbeid så vel som barnehagen i en utdanningspolitisk kontekst.

Maria ser altså sammenhengene mellom hvordan man møter barnet, og barnehagepolitikk. Det vil si at det som diskuteres og rører seg på makronivå, har betydning på mikronivå.

Det tredje temaet dreier seg om språk. Kim sier: «Å ha et eget fagspråk for eventuelt å snakke opp, eller hoppe forbi, eller gjøre gode valg basert på den kunnskapsbasen man har. Det synes jeg var veldig godt.» Etterfulgt av Siri, som sier at «med masteren føler jeg at har fått et språk for det jeg hele tida har gjort». Maria sier at utdanningen ga henne «[…] tilgang til språk jeg kunne bruke til å løfte fram barnehagefaget i ulike sammenhenger». Hun følger opp med å si at språket ble tydeligere, og at det ble utvidet.

Trygghet, og kanskje bekreftelse på at man allerede har en viss kompetanse, og å bli den bevisst, er det siste og fjerde temaet. Gro sier: «[…] og det viktigste – at jeg kan begrunne hvorfor jeg tok dette valget. Jeg kan spørre personalet på en forsiktig måte om hvorfor vi gjør det. Kan vi diskutere, kan vi reflektere? Jeg er ikke redd for å sette i gang slike ting.» Siri sier:

> Den indre stoltheten og ydmykheten som er der etter masteren, jeg tenker på bacheloren som er veldig fragmentert med ulike kunnskapsområder. Nå har jeg en helt annen trygghet og pondus, både internt og eksternt. Vanskelig å skuffe meg bort, da kommer jeg bare tilbake igjen.

Miriam sier at utdanningen bidro til «[…] å løfte det som ellers kan bli kjedelig». Line følger opp og sier at utdanningen var nødvendig for å kunne fortsette å jobbe i barnehagen, for å få flere faglige diskusjoner. Miriam understreker at det som kan virke «kjedelig», egentlig er krevende:

> Holde tråden. Det som er viktig, er mandatet vårt. Kommer ikke bort fra det. Det er det vi skal forvalte, og det er jo vanskelig. Kjempevanskelig. Det er skjønnsvurderinger i alle de dilemmaene vi står oppe i hver bidige dag. Vi kan gjøre feil. Vi har muligheter, og vi har ikke muligheter.

Karoline sier:

> Jeg har blitt tryggere på fagligheten min. Jeg har funnet ut hva jeg egentlig brenner for, og kan fordype meg i det. Jeg brukte mye tid i masteren [oppgaven] min på å skjønne hva metode var. Fordi jeg tenkte at det måtte være noe annet enn det jeg gjorde til vanlig. Men det er jo ganske likt. Det var som jeg tenkte at barnehagelæreren ikke skjønner hva forskeren driver med. Så tenkte jeg: «Ok, så må jeg bare stole på den kompetansen jeg har.» Vi jobber jo ganske utforskende allerede.

Jeg finner det interessant at Karoline underveis i masterutdanningen har kommet fram til at det er store likheter mellom hvordan barnehagelæreren og forskeren tenker og jobber, at det metodiske er ganske likt – og særlig relatert til – en utforskende praksis. Denne praksisen viser tilbake til hvordan barnehagelæreren og forskeren arbeider med pedagogisk dokumentasjon i denne barnehagen, noe som kom fram da Karoline viste rundt i barnehagen før intervjuet, og som har flere likhetstrekk med forskning når det gjelder systematisk utforsking av empirisk materiale.[2]

Det Thea sier om utdanningen, kan også forstås i samme kategori, og da på den måten at nye forståelser blir tydeligere, og kanskje er de ikke egentlig så «nye», men blir oppdaget underveis:

> Og så er det jo sånn at når du tar det over såpass lang tid, på deltid, så er det veldig diffust før og etter. For du er i gang hele tida, og så utvikler man seg jo som fagperson uansett, ved å være i jobb. Man vokser hele veien, på en måte, det er mange ting som påvirker deg hele tida. Så jeg har på en måte ikke noe tydelig før og etter. Men

2 Hvordan man kan betrakte arbeid med pedagogisk dokumentasjon som en form for praksisforskning, forstått som forskning bedrevet av praktikere på deres premisser, og likheten med forskning i sin alminnelighet, er tematisert for en god tid tilbake i antologien *Førskolelæreren* (Pettersvold, 2006).

> hvis jeg skal si sånn en tydelig ting som jeg veit at har betydd mye for meg i masterutdanninga, det var nok arbeidet med motstand. Rollen vår og bevisstheten rundt profesjonelt skjønn, å kunne si nei.

En forsøksvis oppsummering av betydningen av utdanningen kan være som følger: Det går igjen at utdanningen har styrket barnehagelærernes ønske om å være der barna er, men da med en annen tilnærming til og et annet blikk for sammenhenger mellom møtene med det enkelte barnet og den barnehagepolitiske konteksten for praksis enn før.

Intern posisjonering

Det informantene gir uttrykk for, relatert til seg selv og kollegafellesskapet, kan kategoriseres i to hovedtemaer: 1) tvil og usikkerhet som potensial og 2) sikkerhet uten rom for tvil. Begge temaene handler om at de masterutdannede barnehagelærerne inntar en noe annen posisjon enn kollegaene, eller er en tydeliggjøring av hvor de står i forhold til tiden før de tok utdanningen.

Tvil og usikkerhet som potensial

Det første temaet handler om det å trekke inn flere perspektiver, å se flere sider og å bruke mer tid på diskusjoner. Miriam beskriver en forskjell for sin egen del:

> [Jeg er] kanskje ikke er så rask på å avgjøre ting. Ikke så redd for at det kan være uklart. Ikke så redd for kaoset. Mer faglig trygg, da. Tør å stå i de virvarsituasjonene. De er det mange av. I forskjellige varianter, og i forskjellige lag.

Astrid følger opp i gruppeintervjuet:

> Det kan lett bli mange kjappe konklusjoner. Det skjedde […] Ok, jeg hører hva du sier, kan vi se det fra en annen side. Kan vi finne noen begreper. Jeg synes det er veldig gøy, eller fruktbart å prøve å ta fram et begrep, og så prøver vi å se barna i lys av egenverdi, identitet, plass i gruppa. Prøve å stå litt lenger i det, da, være villig til det.

I forlengelsen sier hun:

> Det er mange «eksperter» her som har forklaringer på veldig mange ting. Jeg hører etter, går ikke rett i taket, men sier at vi kan se det fra flere sider. Jeg har det med. Men jeg har ikke lyst til å hoppe på så fort, da. Ikke så lett å få med seg. Du har all makt i møte med de yngste. På småbarn er fagarbeiderne i flertall, de får litt motstand. Motstand alle veier.

Astrid viser til de interne «ekspertene», og da mener hun særlig kollegaer med mindre utdanning; hun nevner fagarbeiderne. Fagarbeider er en toårig utdanning på videregående skole. Jeg forstår henne dithen at kollegaene med denne kompetansen etter hennes syn kan være litt for sikre der det er rom for tvil.

For å bringe inn ytterligere nyanser sier Line: «Å stå i ting. Kanskje bruker vi noen ganger litt lang tid, men det trenger vi også. Vi må stå i usikkerheten, og skynde oss langsomt når vi skal ha endringer.» Line sier litt seinere i intervjuet:

> Så tenker jeg også at når vi har motstand, da, at det er en bra ting. Det er jo ikke sånn at når man kommer inn på et møte, så har man en fasit. […] Ikke sikkert vi blir enige, men kanskje man kan endre perspektiver i løpet av natta [latter]. Jeg tenker jo at det tilfører noe i personalgruppa.

Siri sier:

> Jeg er ikke redd for å ta feil, jeg er mer undersøkende enn det jeg var tidligere. Det er derfor jeg sier at vi har kjappere samtaler [med foreldre] når det er noe vi lurer på. Hva tenker de om det? Det har vært spennende, så arbeidet er annerledes, synes jeg.»

Og hun fortsetter:

> Men jeg føler meg også mer ydmyk, før var jeg mer bastant. Jo mer kunnskap, jo mer ydmyk. Vet at det er mange svar, og mange perspektiv. Kanskje en stor endring hos meg sjøl. Holdningen i barnehagen også, mer nysgjerrig og mer undrende. Kanskje mer

> kritiske til systemer og rammer, men også finne handlingsrom innenfor dem.
>
> Har forandra meg, fått større systemforståelse. Men også større muligheter til å se dybde. Forstå og analysere hvordan ting henger sammen. Før kunne jeg tenke mer at jeg ikke var god nok, og ta det på meg, er det nå i større grad at jeg kan si at det er ikke så rart, for dette ligger her. Men vi får jobbe med det innafor det. Så er det sånn det er. Og det har jeg forklart de jeg jobber sammen med, også, så de ikke skal kjenne på at de er dårlige.

Thea bringer også inn ydmykheten når hun sier at hun ikke er «noen ekspert som er ansvarlig for alt, det er tross alt mennesker vi driver med». Hun fortsetter:

> At vi er flere som oppdager noe forskjellig og diskuterer sammen. For det er vel sånn at når en tar en utdanning som dette, og går i dybden av pedagogikken, blir en nesten mer usikker. Eller ikke mer usikker, men mer ydmyk. […] Det er ydmykheten som handler om at det er flere øyne som må til, og det er da vi får til det beste. Det er kanskje også påvirka fra etikken, da? Og pedagogikken?

Det siste poenget sier hun med referanse til et emne i utdanningen der profesjonsetikk ble vektlagt og, som hun sier, har hatt betydning for hennes profesjonsutøvelse.

Karoline er opptatt av at det er mest behagelig å være enig. De som er lik deg selv, er jo lettere å være sammen med enn dem du hele tiden må jobbe litt med. Men det er kanskje de sistnevnte som gir deg mest til slutt. Så vi sier: «Ja, nå var vi veldig enige. Nå må vi prøve å putte på noe annet her, se det med noen andre briller eller løfte det inn i en annen vei.» Karoline understreker at de ellers blir stående på det samme stedet.

Maria sier følgende om tvil:

> […] da kan du aldri være skråsikker, det er jo også noe med det. Det vet jeg jo, jeg sier ofte, og det vet jeg at jeg har fått med meg fra [utdanningsinstitusjonen]. Det med å bruke tvil og bruke usikkerhet som en ressurs. At det er et potensial, og at det ikke er noe å skjems over.

Oppsummert handler temaet tvil og usikkerhet om at det å ikke være sikker blir en ressurs, som Maria sier, i de situasjonene som krever åpenhet for flere tolkninger og refleksjon, og som også kan føres tilbake til selve kjernen i pedagogisk arbeid, som handler om at man ikke fullt ut kan forme barn, eller forutsi hvordan barn handler.

Sikker uten rom for tvil

Hånd i hånd med overbevisningen om verdien av tvil og usikkerhet går det å være sikker i sin sak. Slik jeg tolker informantenes utsagn, er det situasjoner der det ikke er rom for tvil.

Miriam sier: «For meg handler det om å heve barnets røst, og det trenger du litt kunnskap for å få til.»

Astrid utdyper fraværet av tvil med en hendelse der et av de yngste barna har bitt et annet barn, og der hun skal ringe foreldrene for å si hva som har skjedd:

> Da er det veldig godt å være helt sikker på at det dreier seg om det barnet og gruppa. Det dreier seg ikke om barnet. Det dreier seg om barnet i gruppa. Det er jeg hundre prosent sikker på. Jeg blir aldri med på at det er noe feil med det barnet. Det kjenner jeg at jeg veldig fort kunne blitt med på hvis jeg ikke var helt sikker på at det var sånn. Det kan hende alle barnehagelærere tenker det, men jeg tror ikke jeg tenkte det etter bachelor. Jeg var ikke så sikker.

Som en forlengelse av dette utsagnet sier Siri:

> Jeg er ikke redd for å være tydelig på hvilken sin side jeg står på i ulike saker. Min lojalitet er hos barnet. På avdelingen har vi mange diskusjoner som går på voksenrollen i møte med barn og vårt ansvar. Så det er kanskje det største, da, verdiståstedet mitt, og det opplever jeg også at foreldre merker. De kan også si det.

De to utsagnene fra Astrid og Siri handler, slik jeg tolker dem, om å plassere lojaliteten hos barnet og om å vite at barn har sine egne perspektiver som er verdifulle.

Sikkerheten kommer til uttrykk hos Maria når hun sier at det som er annerledes i arbeidet med de yngste barna, relatert til masteroppgaven hun skrev, er at man verdsetter det som skjer der og da. Hun fortsetter:

> Eller her og nå er kanskje et riktigere begrep, og se potensialene i det. Og det henger kanskje igjen i den tiden jeg var utdannet, legge vekk noe av det planmessige. Det å gripe den situasjonen, det å tenke situert og hva slags potensial kan dette møtet mellom disse to barna eller mellom meg og det barnet være. Og klare å se at det er en sammenheng mellom det som skjer der og her, og det som står i samfunnsoppdraget, og knytte det an til rammeplanen. Men jeg tenker jo at jeg har en oppgave som pedagogisk leder i forhold til at jeg har et personale, og hvis jeg i tillegg klarer å sette ord på det som skjer, så er jeg også en god rollemodell i forhold til de jeg skal lede.

Når en av intervjuerne spør om sikkerheten er noe hun er tydeligere på, svarer hun: «Mye tydeligere!» Line sier noe av det samme: «Jeg føler i hvert fall selv at jeg står mye sterkere. Jeg føler jeg får en sterkere røst, en tydeligere røst i forhold til hvor jeg står hen.» Posisjoneringen handler med andre ord om å stå et annet sted enn tidligere for sin egen del, ikke bare overfor kollegaer.

Ekstern posisjonering

I samarbeid med andre instanser og profesjoner viser informantene, når de snakker om å representere et annet ståsted, til kunnskapen de har tilegnet seg. Det ser ut til at mer kunnskap også medfører mer mot og politisk bevissthet.

Jenny sier for eksempel: «Vi tør å stille spørsmål til de som kommer inn.» Miriam utdyper: «Om hva som er barnets beste, med barnet i sentrum.» Og videre sier Miriam om en sammenslåingsprosess der flere ulike profesjoner var involvert, at det «[…] ble tydelig hva det er barnehagelærere kan, som ikke de andre kan, å lage gode grupper og fellesskap og se det som foregår mellom barna. Det er det ingen andre som kan». Line følger opp:

> Det å stå i det, det kommer hele tida inn andre profesjoner. Som vil inn i andre spor enn barnehagen skal være. Da tenker jeg at vi kan noe om alle de små detaljene man skal kjenne som leder på en avdeling. Å vite at det er vi som kan barnehage. Ha kunnskap om grupper og fellesskap. Vite hvor viktig det er å være en del av noe.

Miriam sier også at hun i denne prosessen var glad hun hadde master da det var nødvendig med en kulturendring:

> Det var så massiv motstand. Motstand kan være positivt, men det her var ikke en positiv motstand. Den var massiv. Da var jeg glad jeg hadde master, jeg kunne finne den siste forskninga til Nordahl, og den forskninga som trygga meg i at jeg var på rett vei.

Line var med i den samme prosessen og fortsetter: «Vi hadde fagkunnskap i det vi sto i, da. Jeg var rimelig sliten. Jeg hadde kunnskap, og jeg fant forskning. Det handler jo om masteren, at man er vant til å leite fram ting.»

Miriam forteller at de måtte forklare hva de gjorde, og hvorfor, og hva en barnehage er. Hun utdyper:

> […] og lovverket vårt. Bruke de tinga opp mot den instansen for å få forståelse for det vi gjorde. Da vi gjorde det, møttes vi på en annen måte, og de kunne se resultatet. Det var det som skulle til, få et fokus på barna. Barnehagen kan lett bli til alt mulig. Det handler om at vi er forskjellige personer inne, og vi handler i god tro. Glemmer rammeplanen vår, og lovverket, og blir så vant til å gjøre ting at over tid kommer man i et helt feil spor. Det er farlig å få den makta hvis du ikke har kunnskap, da kan du gjøre det helt motsatte av det [barnehagen] skal bli.

Om fenomenet kunnskap og mot – og om hvordan det er en sammenheng – sier Line: «Glemmer profesjonen vår også, tenker jeg. Den blir utviska og flat. Derfor trenger vi en ryggrad og kunnskap.» Å ha ryggrad er en annen måte å omtale mot på, som Jenny sier:

> Jeg har kjent på det i møte med en annen instans som vil ta barn ut av fellesskapet og jobbe én til én. Å ha ryggraden til å si at vi kan ikke gjøre det, men vi kan gjøre det og det. Å jobbe målretta og systematisk for å vise det, overfor resten av personalet, men også annen instans og foreldrene.

Som det framgår, er det ikke alltid med eksplisitt henvisning til at masterutdanningen er grunnen til ståstedet, men i intervjuene lå det mer eller

mindre som et implisitt premiss at utdanningen har spilt en vesentlig rolle. Kim er inne på noe av det samme:

> Vi møter også PPT på en annen måte enn før, da var vi mye mer autoritetstro. Nå synes jeg at vi stiller opp med egen faglig kunnskap og er mye mer på høyden. Gjelder andre faggrupper, om det er habilitering, BUP eller jeg som møter kommunen mye. Vi er ikke redd for å bruke den kunnskapen vi har, og det kjennes deilig. Jeg er veldig uredd for å dele kunnskapen jeg har, med hvem som helst. Det er en befrielse. Der [PP-tjenesten] blir det alltid spurt etter dokumentasjon. Har dere gjennomført TRAS, Alle med og MIO og det ene og det andre. Noen ganger er det helt betimelig å si at det har ikke vært noe poeng. Det barnet har en atferd eller språk, eller mangel på språk, som gjør at det bare ville stå røde streker overalt. Du får ikke noe ut av det. Så blir vi hørt.

Kunnskapen gjelder også institusjonsforståelse, som handler om å forstå de ulike oppdragene barnehagen og skolen har. Line sier:

> Jeg synes også det var morsomt da vi evaluerte samarbeidet med skolen, hvor tydelige vi var på at vi er barnehage. Vi kan godt komme på skolen, men vi er barnehage. Vi skal ikke holde på med skoleforberedelser et helt år. Tydelig på det. Ja, vi kan trene på selvstendighet og mange ting som gjør dem klare for skolen. Men det skal ikke være sånn at det er fordi de skal begynne på skolen. Skolen har veldig høy stemme, og barnehagen veldig liten. […] Jeg tenker at vi nedvurderer hva det siste året i barnehagen betyr. Det var det jeg følte at vi prøvde å si noe om, da.

En politisk bevissthet, eller en oppmerksomhet på rådende diskurser, inngår også i det å ha et ståsted. Som når Maria sier at hun ikke fikk støtte til masterutdanningen hun ønsket å ta; det fikk hun kun dersom den rettet seg mot spesialpedagogikk eller informasjonsteknologi:

> Og bare det var jo provoserende. For meg var det så provoserende at jeg skal dø og pine ta den utdanninga. I forhold til det jeg er opptatt av, de yngste barna. Det handler jo ikke om at jeg ikke skal få den utdanningen, det handler om de posisjoner de yngste barna har i

> vårt samfunn. At det er det ikke verd å bruke penger og ressurser på. Det skjer jo noe emosjonelt, kjenner jeg når jeg snakker om det, altså!

Hun utdyper resonnementet:

> Så hvis jeg skal si hvordan min ekspertise gjør seg gjeldende hver dag på jobb, så handler det om hva jeg gir plass til, og hva er det som blir vektlagt i forhold til barnet. Ikke bare når de er ferdig på videregående, som er det ene målet i strategisk plan for min kommune. Å ha mindre enn 5 prosent frafall fra videregående er det målet som gjelder for hele oppvekstsektoren. Det er veldig provoserende når du jobber med ett- og toåringer. Men jeg kan jo fremdeles som barnehagelærer på en småbarnsavdeling velge å fokusere på at det som skjer her og nå, er det som viktig for meg. Og så vet vi jo at det målet er der et eller annet sted. Så ekspertisen handler vel om det som en velger å gi rom for.

At ordet ekspertise dukker opp, handler om at vi forsøkte å bringe dette inn i intervjuene relatert til arbeidsdeling, i betydningen at den som har ekspertkunnskap, ikke gjør alt.

Samarbeid med foreldre kan betraktes som dels et internt, dels et eksternt anliggende. Om dette sier Siri:

> For jeg har jo også en opplevelse av at mange foreldre er ute etter at barnet skal lære å lese og skrive. Da må man gå noen runder, for hva er det viktige? Det er viktig at barnet lærer å lese og skrive, men da kommer vi inn på hva vi må gjøre først. Det er min jobb å forklare, det er ikke alltid sånn at vi skal forstå.

I forlengelse av temaet samarbeid, her samarbeid med kommunen, sier Thea:

> Å tørre å si det [nei] og protestere, og kunne si «vet du hva, dette er ikke bra for barna våre», i forhold til de som sier at vi skal gjøre det her. For det tar fokuset bort fra det vi er opptatt av, og det vi tror er viktig å prioritere og bruke tida på. Tryggheten i å kunne gjøre det, og å ha faglige argumenter og et såpass tydelig profesjonsspråk at

> jeg tror vi blir hørt på en annen måte. At det ikke bare blir opplevd som at vi ikke vil, at fagspråket er så tydelig at de blir nødt til å ta det på alvor.
>
> Ja. Og også bevisst ansvaret, ikke bare motet til det og å tørre å gjøre det, men også en forståelse av at det er en viktig del av vårt ansvar. For de som sitter [i kommunen], det er mange som kan ha gode intensjoner og mene mye positivt, men de har ikke den samme kunnskapen og erfaringen om praksisen i barnehagen som vi har. De har ikke den samme kompetansen i forhold til lek og omsorg.

Det Thea er inne på her, handler om forholdet til styring, og kort sagt at styringen blir bedre dersom barnehagelærerne med sin kompetanse bidrar til å opplyse og korrigere. Det er ikke nødvendigvis et motsetningsforhold, det er i større grad snakk om å være i dialog. Det Thea sier, i forlengelsen av hva utdanningen har betydd for hennes egen rolle, bevisstheten rundt profesjonelt skjønn og motstand, oppsummerer denne delen og danner en overgang til diskusjonen.

Diskusjon: forholdet mellom faglighet og styring

Det framgår ganske klart at det er en mer politisk og prinsipiell dimensjon – mer enn hva vi vil klassifisere som teoretisk kunnskap – som ligger til grunn for posisjoneringen. Jeg antar også at det mer implisitt er dype dykk i teoretiske perspektiver som er medvirkende til ståstedene, uten at det er så framtredende i intervjuene. Det ser også ut til å være en forbindelse mellom intern og ekstern posisjonering; mye tyder på at posisjonene virker sammen i ulike variasjoner og forsterker hverandre. Kanskje er det slik at viten og vilje følger av hverandre, at det gir plass til tvilen der den krever sin plass, og til å «vokte grensene» der det er nødvendig. Et ståsted kan være det Miriam sier om hva som er barnets beste, og om å heve barnets røst, det Astrid sier om å lete i konteksten og ikke plassere problemet eller feilen hos barnet, det Siri sier om at hennes lojalitet er hos barnet, og det Maria sier om å verdsette det som skjer der og da, i møte med de yngste barna. Det å vite at å tvile også er en ressurs når det er på sin plass, utgjør også et ståsted, slik jeg har vist i analysen av det empiriske materialet. Dette gjelder den interne posisjoneringen. Når det kommer til den eksterne posisjoneringen, er det tydeligheten som gjelder, understreket av Maria og deretter av Line,

som sier at hun har en sterkere røst, «[…] en tydeligere røst i forhold til hvor jeg står hen». Ståstedene, slik Brinkmann (2016) omtaler dem, utgjør en slags «impregnering» mot kortsiktige løsninger og trender i tiden. De gir retning og er meningsskapende å holde fast ved. Det kan handle om å velge det prinsipielle framfor det som eventuelt er populært i andres øyne.[3]

At den politiske bevisstheten er så framtredende, er en verdi som ikke er en selvfølge, og det har selvsagt sammenheng med utdanningens emner og innretning. Utdanning kan like gjerne forsterke dominerende diskurser, eller ha fornøyde studenter som kvalitetsindikator, i stedet for å virke transformerende. Med Biesta (2022, s. 33) kan man si at utdanningens egentlige formål bør være å gjøre studentene oppmerksom på muligheten for deres «subjekthet». Å bli rystet og forstyrret, som Maria snakker om, åpner for å se at noe annet er mulig. Det samme kan sies om å bli oppmerksom på de små barnas posisjon i samfunnet, og på at noe er umistelig i barnehagens verdigrunnlag. Å kjenne dette på kroppen og å bli følelsesmessig berørt ser ut til å være avgjørende for motstand og for å inngå i dialog med pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), andre kommunale instanser og foreldre.

Selvomsorg

Masterutdanningens betydning ifølge informantene gir meg assosiasjoner til Foucaults begrep etisk selvomsorg (Foucault, 2002). Det går ut på å spørre seg selv hva det er man vil, og hva det er man vil være med på. Selvomsorg er ikke et begrep som viser til å pleie seg selv, i betydningen å trekke seg tilbake. Tvert imot viser begrepet til en dyp involvering i samfunnslivet, som en moralsk forpliktelse, og som en måte å unngå å bli utsatt for andres styring på. Tanken er at dersom vi ikke styrer – eller forvalter – oss selv, umyndiggjør vi oss selv og overlater ledelsen av oss selv til en annen autoritet.

Det betyr å intensivere forholdet til seg selv gjennom å konstituere seg som subjekt for egne handlinger (Foucault, 2002, s. 49). Omsorgen ligger i at man spør seg selv hva man vil. Det kan forstås som en form for moralsk refleksjon over de forpliktelsene man har, som menneske og medborger. Ved å spørre seg selv hva det er man vil, og hva man vil være med på, drar man omsorg for seg selv. Det Foucault kaller «the critical attitude»,

3 Det er fullt mulig å relatere dette til Goodsons (2003) begrep «prinsippledet profesjonalisme». Jeg velger ikke å utdype dette her, men viser til kapitlet av Due og Rothuizen i denne boka. Dette er et alternativ til å tilpasse seg styring eller trekke seg tilbake i såkalt praktisisme.

handler om å motsette seg å bli styrt etter andres prinsipper, målsettinger og midler, en form for «the art of not being governed quite so much» (Foucault, 1997, s. 28–29). Den som selv setter sine mål og sine standarder, kan ikke bli styrt så mye. Med andre ord må profesjonsutøvere ha gode begrunnelser for sine handlinger, basert på personlig og faglig verdimessig stillingtaken. Profesjonsutøveren må inneha og utvise profesjonell integritet. Det vil aldri være nok å vise til andres regler, forbud, påbud eller krav. Profesjonsutøveren må derfor bedrive selvkultivering, der målet med selvomsorgen er myndiggjøring for egen og andres del.

Det er vesentlig å presisere at selvomsorg ikke kan sidestilles med autonomi eller uavhengighet, eller med det å ha frihet til å gjøre hva man vil. La meg gå tilbake til det Thea sier om ansvaret, om å være seg bevisst at en del av det er å si «at dette er ikke bra for barna våre». Line, Miriam og Kim sier alle tre noe om det å ha ryggrad, om å si fra og om å ha et språk for det, og som Siri sier: «[…] da møttes vi på en annen måte og kunne se resultatet.»

Demokratisk autonomi

Det er med andre ord snakk en form for profesjonell autonomi. Den er relativ, siden man som profesjonsutøvere er forpliktet på et samfunnsmessig formål og bundet av et mandat. Mandatet innebærer både forpliktelse og frihet, det er en autonomi som skal forvaltes ved å bruke friheten fornuftig. At denne autonomien også kan kalles demokratisk autonomi (Togsverd & Rothuizen, 2015, s. 259), går ut på at profesjonsutøveren skal kunne legge fram sin praksis til diskusjon. I dette ligger det at det er et visst faglig råderom, men at dette rommet kan åpnes for innsyn og demokratiske diskusjoner dersom det er en ønskverdig praksis.

Jeg mener å se at informantene er innforstått med denne samtidige begrensningen og muligheten, men at de også ser den som ønsket, i form av en interesse for barnehagen. Barnehagen kan ikke lukkes for innsyn, fordi det som foregår der, er en så vesentlig oppgave som oppdragelse av neste generasjon. Faglig råderom er for den profesjonelle også et rom for innsyn og diskusjon. Barnehagens praksis er i prinsippet felleseie.

Fordi barnehagen inngår i en rekke samarbeidsforhold, er det nærmest en kompetanse i seg selv å beherske slike forhold, og da i form av å kunne inngå i kvalifiserte dialoger. Eksemplene jeg har vist til i under delen om ekstern posisjonering (Line, Miriam, Kim og Thea) i dette kapitlet, er av en slik karakter at barnehagelærerne, enten de er styrere eller pedagogiske

ledere, gjør dem som skal styre, bedre i stand til å styre. Det betyr igjen at de vil være meningsløst å sette de «gode» profesjonsutøverne opp mot den «autoritære» staten. Det er mer snakk om et gjensidig avhengighetsforhold mellom dem som styrer, og dem som blir styrt. Det ville ikke være ønskelig for noen parter at styringen ikke gir rom for å være mer dialogisk. Det handler om at de som styrer, er avhengig av myndige profesjonsutøvere, slik jeg mener å se er tilfellet i dette empiriske materialet. Det informantene forteller, er at de blir en slags grensevoktere som passer på barnehagens mandat og formål.

Dialogisk styring

Jeg mener å se kimer til at viljen og evnen til å inngå i dialoger når det gjelder eksterne aktører, er styrket gjennom masterutdanningen. Dette er dialoger der vilje og viten forenes, det vil si at det er de faglige argumentene som bygger dialogen. Det eksisterer en sikkerhet som, i tillegg til ståsteder, som allerede er nevnt, inkluderer å kjenne til hva som er barnehagens samfunnsmandat, og å hegne om barnehagens særpreg og verdier i møte med skolen, oppvekstsektoren og foreldrene. På mer generell basis kan man si at denne formen for kompetanse er vesentlig i alle former for samarbeid, og i møtene med de mange som vil noe med barnehagen.

Å ha denne kunnskapen, denne viljen og dette motet anser jeg som vesentlig i lys av en generell kompleksitet og de mange paradigmene som eksisterer side om side innenfor forskjellige fagfelter. Jeg tror det er mulig å si at kompleksitet er et vilkår for profesjonsutøvelse og for styring, og dermed er også dialogen et vilkår for å navigere i kompleksiteten. Resonnementet går ut på at kompleksitet fordrer dialog, og en evne til dialog som kan bygge bro på tvers av forskjeller. Det betyr å demme opp for dem som måtte fristes av mer eller mindre reduserende forenklinger av det som er komplekst, og for tenkemåter og tiltak som er på tvers av formålet. Dialog kan også være avgjørende for å skaffe seg det handlingsrommet som er nødvendig for å forvalte institusjonens (her barnehagens) formål, slik det er gitt gjennom lov om barnehagen.

Dialogisk styring går ut på at partene gjennom argumentasjon kan forhandle fram bedre løsninger. Forbedringer som i neste omgang kan være avgjørende for å få færre kryssende forventninger til barnehagen og uløselige dilemmaer. Klaus Majgaard (2013), som er den jeg har referert til som talsmann for mer autentisk og dialogisk styring, har også introdusert

det han kaller dilemmaspillet (Majgaard, 2013, s. 108). Det knytter seg til offentlig styringslogikk, og kjennetegnes ved en kommunikasjon som flytter kompleksitet og dilemmaer mellom aktører på forskjellige styringsnivåer. Dilemmaspillet går ut på at vinneren er den som har vært ansvarlig og selvstyrende og har sendt dilemmaet videre. Den som taper, er den som står igjen med krysspresset, som typisk skal håndteres av dem som ikke rår over rammer og ressurser. Å avsløre at dette spillet lider under manglende autentisk dialog, krever kompetanse for deretter å føre dilemmaene tilbake i stedet for å påta seg ansvaret for å løse uløselige dilemmaer som om de er utfordringer. For Majgaard (2013) handler autentisitet om å være sammen om styring – og om styringens dilemmaer – på en åpen måte som ivaretar kompleksiteten.

På et mer generelt grunnlag er det mulig å si at det pågår utprøving av andre styringsformer som utgjør et alternativ til den dominerende new public management-styringen. Blant annet foregår denne utprøvingen i styringslaboratorier der hensikten er å utforske styringsproblemer og prøve ut andre former for styring. Krogh (2022) beskriver disse utprøvingene som mer tillitsbasert og fundert på samskapingsprinsipper. Det pågår en tillitsreform i offentlig sektor. For Norges del vises det til at Sverige og Danmark har kommet lenger med å gi tillitsreformen et konkret innhold (Direktoratet for forvaltning og økonomistyring, 2023).[4] Mer tillit, tillitsbasert ledelse og samskaping er under utprøving for å fjerne unødvendig byråkrati og for å sikre motivasjon og mening (Bentzen, 2020, 2021). Et annet styringsregime som balanserer forvaltningens krav og profesjonsutøvernes kunnskap, er beskrevet som et regime som gir aktørene mer autonomi, blant annet ved at kontroll i større grad er basert på dialog (Jakobsen et al., 2018). Disse faktorene er svært kort trekk ved nye styringstendenser som, på samme tid som de er lovende, også har sine utfordringer. Bentzen (2020, 2021) har blant annet undersøkt samskapt styring av det pedagogiske tilsynet i Roskilde kommune, og har pekt på at for å lykkes kreves blant annet kompetanse. Det er mitt poeng i denne sammenhengen at nye styringstendenser kan kreve kompetanse angivelig på mastergradsnivå.

4 På dagtilbudsområdet er to kommuner, Rebild og Helsingør, i perioden 2021–2024 med på å «bli satt fri». Det innebærer frihet fra enkelte regler og retningslinjer og frihet til å komme med nye løsninger. https://test.rebild.dk/borger/pasning-skole-og-uddannelse/velfaerdsaftale-paa-dagtilbudsomraadet https://www.helsingor.dk/borger/dagtilbud-0-6-ar/velfaerdsaftalen-pa-dagtilbudsomradet/

Avsluttende perspektivering

Ut fra de ovenstående resonnementene vil det være vesentlig at masterutdanningene har emner og er innrettet slik at kandidatene kjenner den barnehagepolitiske konteksten, og slik at de kan «avsløre» at de blir pålagt oppgaver de ikke trenger å innfri, eller at de gjennom faglige argumenter og myndighet kan – og bør – påvirke det og dem som har med styring å gjøre. Alt dette har betydning for å kunne realisere mandat og formål, og for å kunne ha det handlingsrommet som er nødvendig for å få det til. I forskningsprosjektet «Profesjon og ansvar» blir 15 fortellinger om det å motsette seg detaljstyring av ulike slag undersøkt, og det kom fram at det er en forbindelse mellom motstand, ansvar og handlingsrom (Pettersvold & Østrem, 2018b, s. 191–192). Det som særlig skapte denne forbindelsen, var de faglige argumentene ytret gjennom åpen kritikk. Denne kritikken hadde utspring i et profesjonelt ansvar og bidro til unngåelse av en innsnevring i handlingsrommet.

Så kan man selvsagt spørre seg om kompetanse på masternivå er nødvendig, og om det er det som skal til for å forstå og navigere i forholdet mellom faglighet og styring i all sin bredde. Her kan jeg ikke annet enn å vise til hva de elleve informantene sier om betydningen av utdanningen – og deretter om sin posisjonering internt og eksternt. Sistnevnte ville ifølge dem selv vært en annen uten den ervervede kompetansen gjennom masterutdanning.

Forfatterbiografi

Mari Pettersvold er førsteamanuensis i sosiologi ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hennes primære forskningsinteresse er vilkår for demokrati i barnehagen for så vel barn som ansatte. Myndiggjøring av barn og barnehagelærere går igjen som temaer i undervisning og i publikasjoner. Doktoravhandlingen fra 2015 har tittelen *Barns demokratiske deltakelse i barnehagen: Fordring og utfordring.* Blant hennes siste publikasjoner er boken *Profesjonell uro* og antologien *Problembarna*, begge i samarbeid med Solveig Østrem.

Litteratur

Bentzen, T. Ø. (2020). *Samskabt styring: Nye veje til afbureaukratisering*. Samfundslitteratur.
Bentzen, T. Ø. (2021). Samskabt styring: Potentialer og udfordringer. *Politica*, *53*(3), 261–279. https://doi.org/10.7146/politica.v53i3.130456
Biesta, G. (2022). *Verdensvendt uddannelse – et perspektiv for nutiden*. Klim.
Brinkmann, S. (2016). *Ståsteder*. Gyldendal.
Direktoratet for forvaltning og økonomistyring. (2023). *Lærdommer fra arbeid med tillitsreform i skandinaviske land. Kunnskapsstatus* (DFØ-notat 2023: 1). https://dfo.no/rapporter/dfo-notat-20231-laerdommer-fra-arbeid-med-tillitsreform-i-skandinaviske-land
Foucault, M. (1997). What is critique? I M. Foucault & S. Lotringer (Red.), *The politics of truth* (s. 23–82). Semiotexte.
Foucault, M. (2002). *Seksualitetens historie 3: Omsorgen for seg selv*. Exil.
Goodson, I. (2003). *Professional knowledge, professional lives*. Studies in education and change. Open University Press.
Jakobsen, M. L., Bækgaard, M., Moynihan, D. P. & van Loon, N. (2018). Making sense of performance regimes: Rebalancing external accountability and internal learning. *Perspectives on Public Management and Governance*, *1*(2), 127–141.
Kasin, O. & Gulbrandsen, L. (2022). *Barnehagelærere med masterutdanning – omfang, rekruttering og tilrettelegging i barnehagen* (Rapport). OsloMet – storbyuniversitetet. https://hdl.handle.net/11250/3028033
Kunnskapsdepartementet. (2023). *Barnehagen for en ny tid: Nasjonal barnehagestrategi mot 2030.* https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/barnehagen-for-en-ny-tid/id2959402/
Krogh, A. H. (2022). Forankring af styringslaboratorier i offentlige bureaukratie. *Politica*, *54*(3), 302–321. https://doi.org/10.7146/politica.v54i3.133916
Majgaard, K. (2013). *Offentlig styring: Simpel, reflekteret og transformativ*. Hans Reitzel.
Pettersvold, M. (2006). Den forskende førskolelæreren: med lånte fjær eller ideal for kunnskapsutvikling? I T. T. Jansen, M. Pettersvold & K. R. Tholin (Red.), *Førskolelæreren* (s. 167–181). Pedagogisk Forum.
Pettersvold, M. & Østrem, S. (2018a). Barnehagelærere med masterutdanning – potensial for å styrke profesjonen og ivareta barnehagens samfunnsmandat? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, 4*, 69–87. https://doi.org/10.23865/ntpk.v4.720
Pettersvold, M. & Østrem, S. (2018b). *Profesjonell uro: Barnehagelærerens ansvar, integritet og motstand*. Fagbokforlaget.
Pettersvold, M. & Østrem, S. (2023). Viden, kritik og uenighedsfællesskab. I J. J. Rothuizen & L. Togsverd (Red.), *Det pædagogfaglige miljø: Et uenighedsfællesskab* (s. 124–143). Akademisk.
Togsverd, L. & Rothuizen, J. J. (2015). Pædagogik, ballade og ræsonnementer. I B. A. Hennum, M. Pettersvold & S. Østrem (Red.), *Profesjon og kritikk* (s. 245–261). Fagbokforlaget.

KAPITTEL 9

Masterutdannede barnehagelæreres mangfoldige kompetanse

Solveig Østrem OsloMet – storbyuniversitetet

Sammendrag: Hvordan kommer masterutdannede barnehagelæreres kompetanse til uttrykk? Spørsmålet behandles med utgangspunkt i et intervjumateriale der masterutdannende barnehagelærere reflekterer over hvordan de anvender sin kompetanse, og over hva den betyr for barnehagen og for dem selv som profesjonsutøvere. Materialet er analysert i lys av Erling Lars Dales modell, der pedagogisk profesjonalitet kategoriseres i tre kompetansenivåer kjennetegnet av større eller mindre avstand til selve den pedagogiske situasjonen. De omfatter samlet sett praktiske ferdigheter, språkliggjøring og kunnskapsutvikling. Det som kommer fram i intervjuene, tyder på at masterutdanningen har styrket barnehagelærernes kompetanse på alle de tre nivåene. For det første har de blitt mer oppmerksom på betydningen av det som skjer her og nå, og på egen tilstedeværelse i samspillet med barna. For det andre har utdanningen gitt dem et tydeligere fagspråk og en ny forståelse av kritikk og uenighet, noe som har betydning for hvordan de bidrar til å styrke fagmiljøet og kunnskapskulturen i barnehagen. For det tredje har de fått større faglig trygghet, slik at de evner å formulere et tydelig forsvar for pedagogikken og barnehagens verdier i møte med eksterne aktører. Undersøkelsen viser også at det finnes et uforløst potensial når det kommer til masterutdannede barnehagelæreres bidrag i barnehagens pedagogiske utviklingsarbeid og i arbeidet med å utvikle kunnskap om og i barnehagen.

Nøkkelord: akademisering, barnehage, masterutdanning, pedagogisk kompetanse, pedagogisk profesjonalitet, profesjonsutøvelse

Sitering: Østrem, S. (2023). Masterutdannede barnehagelæreres mangfoldige kompetanse. I M. Pettersvold, J. J. Rothuizen & S. Østrem (Red.), *Akademisk kunnskap og pedagogisk faglighet i barnehagen* (Kap. 9, s. 193–215). Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.55.ch9

Abstract: How does the competence of kindergarten teachers with master's degrees come to expression? This question is discussed against a background of interviews in which kindergarten teachers with master's degrees reflect upon how they use their academic competence and what it means for the kindergarten and for themselves as professionals. The material has been analysed in light of Erling Lars Dale's model, in which pedagogical professionalism is categorized in three levels of competence with increasing abstraction and distance from the pedagogical situation itself. Taken together, these levels call for practical skills, verbalization, and knowledge development. The analysis of the interviews indicates that the master's education has strengthened the kindergarten teachers' competence on each of the three levels: first, they have become more aware of the importance of what goes on in the here and now and of their own presence in interacting with children. Second, their education has provided them with a more distinct professional language and a new understanding of criticism and disagreement, which again influences their ability to strengthen both the working environment and the knowledge culture in the kindergarten. Third, they have gained greater professional confidence, which enables them to formulate more clearly a defense of the pedagogy and the values of the kindergarten when facing external parties. The study also shows that kindergarten teachers with master's degrees represent an unreleased potential in pedagogical development work in kindergarten and in efforts to develop knowledge about and in kindergarten.

Keywords: academization, ECEC, master's degree, pedagogical competence, pedagogical professionalism, professional practice

Innledning

Norske myndigheter har en ambisjon om å øke andelen barnehagelærere og styrere med mastergradsutdanning. Denne ambisjonen begrunnes med at «[m]astergrad er viktig for å styrke faglig og analytisk-metodisk kompetanse som kreves for å vurdere og videreutvikle barnehagens praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2023, s. 32). Regjeringen legger altså til grunn at det vil komme barna og barnehagen til gode om flere barnehagelærere har mastergrad. Økt formell kompetanse kan også forstås som en form for akademisering som skaper avstand til det praktiske arbeidet som kjennetegner barnehagelæreryrket og tilsvarende relasjonsprofesjoner (se f.eks. Osland, 2017; Terum & Smeby, 2014). Cathrine Krøger, som har ytret seg kritisk spesielt til utviklingen av sykepleiefaget, mener det er uheldig at politikerne «presser på, og applauderer tilsynelatende alt som likner akademia

og enhver nye master» (Krøger, 2016). Det har i liten grad kommet tydelige motforestillinger mot at barnehagen trenger masterutdannede barnehagelærere, men i en kommentar i tidsskriftet *Barnehagefolk* hevder Krøger (2021) at noen av de samme problemene hun ser innenfor sykepleiefaget, også gjelder barnehagefeltet. Hun skriver:

> Profesjonsfagene [trenger] selvsagt både et teoretisk grunnlag og forskning. [...] Men å teoretisere et fag som i stor grad også er praktisk, kan være problematisk. For der forskning og teori er ment å forenkle det komplekse, har akademiseringen av profesjonsfagene i mange tilfeller gått motsatt vei – å komplisere det helt enkle. (Krøger, 2021, s. 74)

Selv om Krøger er spørrende til om barnehagelærere trenger mastergrad, åpner dette utsagnet for at teoretisk kunnskap og innsikt i forskning ikke nødvendigvis er ensbetydende med å fjerne seg fra praksis. At det stilles spørsmål ved akademiseringen av praktiske yrker, er likevel et bakteppe når jeg i dette kapitlet undersøker følgende spørsmål: *Hvordan kommer masterutdannede barnehagelæreres kompetanse til uttrykk?* Et underspørsmål som jeg kommer tilbake til i diskusjonen, er: Gir masterutdanning kompetanse som er viktig for å videreutvikle barnehagens praksis, eller skaper utdanningen tvert imot en avstand til praksis som gjør kompetansen lite relevant?

Det empiriske grunnlaget for undersøkelsen er et intervjumateriale der tolv barnehagelærere med mastergrad forteller om sine erfaringer og synspunkter, og reflekterer over hvordan de anvender sin kompetanse. Deltakerne har barnehagefaglig masterutdanning fra tre ulike institusjoner (OsloMet, Universitetet i Sørøst-Norge og Dronning Mauds Minne høgskole). Fire av de tolv jobber som pedagogiske ledere, mens de øvrige er tilsatt i en styrer- eller faglederstilling. Alle deltakerne er intervjuet to eller tre ganger, én gang individuelt, mens de øvrige intervjuene var gruppeintervjuer. Fordi materialet ble samlet inn under koronapandemien, ble de fleste intervjuene gjort digitalt. Kun tre gruppeintervjuer var fysiske møter.[1]

I arbeidet med materialet slo det meg tidlig at de masterutdannede barnehagelærernes kompetanse kommer til syne på svært varierte måter, og at variasjonene hadde å gjøre med nærhet og distanse til den pedagogiske

1 Intervjumaterialet er også anvendt i kapittel 5, der det gis en noe grundigere redegjørelse for metode og utvalg.

situasjonen. Disse variasjonene er bakgrunnen for at jeg i analysen av materialet har anvendt Erling Lars Dales (1999) modell, der læreres profesjonalitet kategoriseres i tre kompetansenivåer. Å skjelne mellom de tre nivåene åpnet for en bedre forståelse av hvordan barnehagelærernes kompetanse kommer til syne.

Tre kompetansenivåer – et teoretisk perspektiv

Dale knytter lærerens profesjonalitet til tre kompetansenivåer (K1, K2 og K3), der nærhet og distanse til den pedagogiske situasjonen er et omdreiningspunkt: K1 er den formen for kompetanse som behøves når læreren står midt i undervisningssituasjonen, K2 fordrer mindre nærhet til situasjonen, mens K3 er en form for kompetanse der distanse er helt nødvendig. Fordi Dales modell omhandler lærere i skolen, og siden den har noen begrensninger med tanke på hva som kjennetegner pedagogisk arbeid i barnehagen, anvender jeg modellen med noen forbehold. Der det er aktuelt, trekker jeg også inn andre perspektiver.

Kompetansenivå 1: tilstedeværelse i en situasjon preget av handlingstvang

K1 er den formen for kompetanse som trengs når man står midt i en situasjon. Denne kompetansen dreier seg om lærerens evne til å gjennomføre undervisning innenfor et kommunikativt fellesskap mellom lærer og elev (Dale, 1999, s. 35, 37, 92), der respekt for og anerkjennelse av eleven som subjekt er et overordnet etisk prinsipp (Dale, 1999, s. 29). Kompetanse «i det aktuelle, i selve undervisningsøyeblikket» betyr at man er i stand til å identifisere, sortere og velge ut verdier og til å foreta hensiktsmessige overveielser på stedet (Dale, 1999, s. 36). På dette nivået kreves sensitiv tilstedeværelse i en situasjon preget av handlingstvang (Dale, 1999, s. 42).

For barnehagelæreren betyr K1 møtet med barnet i situasjoner man på forhånd ikke kan forutse, der man ikke rekker å tenke seg om, og der man må handle uten å kjenne utfallet av handlingen (se Hennum & Østrem, 2016, s. 36). Nærheten til barnet er avgjørende for hvilken form for kunnskap som behøves. Jan Jaap Rothuizen og Line Togsverd (2023, s. 240) sier det slik: «En viden om og fornemmelse af, hvad vi skal gjøre, når eksempelvis et barn græder og har brug for trøst, for pædagogik er en praksis, noget

man gør, og trøste skal man kunne.» Rothuizen og Togsverd legger særlig vekt på den etiske dimensjonen, «at der i pædagogik altid er værdier i spil», og de trekker fram verdier som omsorg, frigjøring, deltakelse, likeverd og myndiggjøring (Rothuizen & Togsverd, 2023, s. 240). Fordi de pedagogiske verdiene må avveies og balanseres i konkrete situasjoner (Rothuizen & Togsverd, 2023, s. 241), er generell kunnskap ikke tilstrekkelig; vi er «henvist til dømmekraft, til at gøre det rigtige på det rigtige tidpunkt med afsæt i vores forståelse af situationen» (Rothuizen, 2015, s. 127). Den etiske dimensjonen betyr at K1 ikke bare handler om å bruke kunnskap, men like mye om å bruke dømmekraft, det vil si at man handler på en måte som ivaretar barnets verdighet, med utgangspunkt i at man ikke kan vite sikkert hva handlingen fører til.

Kompetansenivå 2: refleksjon og språkliggjøring

K2 er evne til planlegging, evaluering og vurdering samt kyndighet i å fortolke og analysere læreplanen (Dale, 1999, s. 42, 44). K2 er et metanivå i forhold til K1, kjennetegnet av at læreren ikke står i undervisningssituasjonen (Dale, 1999, s. 42) og følgelig er under mindre handlingstvang. Det ikke er tale om den enkelte lærerens planlegging av enkeltstående undervisningstimer, men om lokalt læreplanarbeid av kollektiv karakter som forutsetter at det eksisterer en *kunnskapskultur* (Dale, 1989, s. 46–47). K2 innebærer «evnen til å se seg selv, til å ha seg selv som kollektivt tema», slik at det blir mulig å utvikle «en organisert selvevaluering» (Dale, 1999, s. 48).

På K2 handler det om at barnehagelæreren er del av et kollegialt fellesskap der kritisk refleksjon over det pedagogiske arbeidet står sentralt. K2 fordrer et fagspråk som gjør det mulig å reflektere over den konkrete situasjonen, å begrunne sine faglige vurderinger og å delta i mer prinsipielle faglige diskusjoner om hvordan barnehagens formål kan realiseres. Dale (1999, s. 52) skiller mellom «'teori' som tomme ordrekker» som ikke betyr noe for oss, og «teori som systematisert forståelse av virkeligheten». Han skriver videre at «begrepene er det vi bevisst ser med», og som «gjør vårt blikk reflektert […], i enkelte tilfeller klart» (Dale, 1999, s. 52). Dersom begrepene skal kunne gjøre blikket reflektert og tanken klar, forutsettes ikke bare at ordene betyr noe for dem som bruker dem, men også at ordene er egnet til å fange opp nettopp den virkeligheten man forsøker å få grep om. Pettersvold og Østrem (2017) argumenterer for at et fagspråk som både er tilstrekkelig presist og har relevans for pedagogens arbeid, omfatter både et intuitivt og

et analytisk fagspråk. Det intuitive fagspråket ligger tett på hverdagsspråket og springer ut av konkrete situasjoner, mens det analytiske fagspråket er mer kontekstuavhengig og abstrakt og innebærer noe mer distanse til praksis (Pettersvold & Østrem, 2017, s. 79–80). Hensikten med det analytiske fagspråket er todelt: For det første gjør dette fagspråket det mulig å få dypere innsikt i og utvikle egen praksis. For det andre gir det mulighet til å gjøre arbeidet mer transparent, ved at man evner å kommunisere ut over profesjonsinterne sammenhenger (Pettersvold & Østrem, 2017, s. 80). Det sistnevnte inngår i K3, som tematiseres i neste avsnitt.

Kompetansenivå 3: selvstendig bidrag til kunnskapsutvikling

K3 er evne til refleksiv tenkning og kyndighet til å stille spørsmål kombinert med evnen til å kommunisere svar (Dale, 1999, s. 34, 55). Dale understreker betydningen av det han kaller kritisk drøfting i første person «gjennom samtaler der en må svare for seg – og ikke for andre, eller på andres vegne» (Dale, 1999, s. 57). Å redegjøre for det andre har besluttet, forutsetter ifølge Dale kompetanse i tredje person. Da er det andre og utenforstående som bestemmer og er ansvarlig (Dale, 1999, s. 58). Kritisk drøfting i første person er å «opptre med begrunnelser der vi selv står ansvarlige overfor det som blir sagt og gjort» (Dale, 1999, s. 57).

Dale mener et kriterium på profesjonalitet i utdanningssystemet er at det pedagogiske arbeidet er forskningsbasert, og at man ikke bare tilegner seg kunnskap utviklet av andre, men at man selv er i stand til å bidra til en «systematisert forståelse av virkeligheten» (Dale, 1999, s. 52). Å bidra til en systematisert forståelse fordrer at man har noen av forskerens egenskaper, og at man evner å ta forskningsmessig avstand til sin egen praksis (Dale, 1999, s. 52–54). En forutsetning for å se egen praksis på avstand, er at man er fri fra handlingstvang (Dale, 1999, s. 109). Distanse til den pedagogiske situasjonen er altså ikke et problem, men et nødvendig premiss for å kunne se med et klarere blikk på det som foregår i situasjonen (på K1).

K3 betyr for barnehagelæreren å være del av et større faglig fellesskap der ny kunnskap utvikles og diskuteres. Slik deltakelse forutsetter et analytisk fagspråk (jf. Pettersvold & Østrem, 2017), slik at man framfor bare å motta kunnskap og overta forståelser utviklet og formulert av andre, er i stand til å forholde seg til forskning og utvikling som aktiv deltaker.

Hva forteller materialet om hvordan kompetansen kommer til uttrykk?

Det analytiske perspektivet jeg anlegger, har vært styrende for hvordan jeg har strukturert analysen, uten at det har vært et poeng i seg selv å være tro mot Dales modell. De tre delene analysen er inndelt i, tilsvarer de tre kompetansenivåene. Jeg har på denne måten forsøkt å få fram hvordan nærhet og distanse til den pedagogiske situasjonen kommer til syne i det de masterutdannede barnehagelærerne sier om sin kompetanse. I den første delen er nærheten til og samspillet med barna et sentralt tema. Den andre delen omhandler det å sette ord på sin faglighet, med vekt på den kommunikasjonen som foregår internt i barnehagen. I den tredje delen plasserer jeg barnehagelæreren i en videre kontekst, og undersøker hva som sies om forskning, kunnskapsutvikling og ekstern kommunikasjon.

Nærhet til barna

Flere av barnehagelærerne er opptatt av hvordan kompetansen de har tilegnet seg gjennom masterstudiet, kan komme barna til gode. Anne sier: «Jeg [er] opptatt av at man skal bruke mest mulig av kunnskapen sammen med barna. Vi voksne kan jo ikke bare sitte på kunnskapsutviklende møter, og så ser vi ikke barna.»

Christin «har blitt mye mer bevisst det nære med barna», og Anton gir uttrykk for noe liknende: «Det hjelper ikke bare å være faglig sterk. Du må ha et godt hjerte.» Anton identifiserer her et mulig motsetningsforhold mellom det å ha mye kunnskap og det være en tilstedeværende omsorgsperson for barna. Jeg forstår ham dithen at han mener det er utilstrekkelig med høy formell kompetanse; man trenger noe annet i tillegg, noe man ikke uten videre kan tilegne seg gjennom et universitetsstudium.

Der Christin mener masterutdanningen har gjort henne «mer bevisst det nære med barna», forklarer Charlotte med litt flere ord hva nærhet til barna kan bety:

> Jeg tenker at masteren har gitt meg et skarpere blikk på pedagogikken i barnehagen. Pedagogikken ligger i veldig små detaljer i hverdagen. Hvor man kanskje først har … ja, gått en måned og tenkt at «den ungen der har det jo helt fint», det går jo helt bra. Men så skjerper man blikket sitt og ser litt nærmere, kanskje det er noe som

> skjer, så skjerper man blikket sitt på hva er det egentlig som skjer rundt den ungen? […] Det handler på en måte bare om at man vet at det tilsynelatende kan se helt fint ut, men at det ikke trenger å være det. Så man går dypere inn. Kanskje det bare er noe bittelite som har skjedd, at man kanskje ser at ungen virker litt sånn tristere ved levering, ikke mye, men litt, og så går man liksom inn i det. […] Jeg har nok opplevd at den kunnskapen øver opp sensitiviteten. En blir enda mer sensitiv i møte med andre sine uttrykk.

Charlotte har en forståelse av at det pedagogiske ligger i små detaljer i hverdagen, og at dette fordrer et våkent blikk på hvordan barn har det. Hun mener kunnskapen hun har tilegnet seg gjennom masterutdanningen, har gjort henne mer sensitiv i møte med andres uttrykk.

Der Dale er opptatt av hvilken kompetanse som trengs i «selve undervisningsøyeblikket», kan slike øyeblikk i barnehagens praksis være situasjoner der barnehagelæreren inngår i lekende samspill med barn. Når deltakerne forteller hva masterutdanningen betyr, er det flere som trekker fram situasjoner som inneholder lek. Catarina sier:

> Jeg har lekt mye i mitt liv. Men det har jeg turt å si nå, når jeg hører av kollegaer at nå skal vi ha samlingsstund, er at «det passer ikke helt akkurat nå, vi leker, vi er ikke ferdige». Det tror jeg ikke jeg hadde turt å si tidligere.

Catarina må i sin praksis forholde seg til kollegaer som signaliserer at noe annet er viktigere enn å leke. Når ulike forventninger kommer i konflikt med hverandre, er det avgjørende at man er i stand til både å identifisere konflikten og å forstå hva den handler om, og at man har mot til å handle i tråd med hvordan man tar stilling i en slik konflikt. Catarina mener at masterutdanningen har gitt henne mot til å tørre å si fra om at leken er så viktig at den i gitte situasjoner må prioriteres framfor samlingsstund.

Cecilie er inne på noe av det samme:

> Når jeg vet det på et kunnskapsmessig grunnlag, og ikke bare på fornemmelse, det har ført til at jeg er mye mer leken barnehagelærer. Jeg har den trygghet at jeg tør å ikke vite hvor vi skal hen, både i hverdagssamtalene, i garderoben og i de større prosjektene. At jeg har en faglig trygghet, gjør at jeg ikke rusher eller presser med å komme et sted – at jeg ikke tviholder på planen.

Intervjuet med Christin, Cecilie og Catarina utviklet seg til en samtale der de utvekslet erfaringer med ikke å tviholde på planen, ikke vite sikkert hvordan en prosess utvikler seg, og ha mot til å forholde seg til det usikre. Alle tre hadde erfaringer med å møte motstand blant kollegaer når de insisterte på å holde fast ved noe i den unike situasjonen framfor å følge planer eller regler, for eksempel ved å fortsette i lek med barn. Slik jeg oppfattet dem, hadde de også en faglig trygghet når de snakket om disse erfaringene. De virket ganske sikre på at pedagogisk arbeid med barn fordrer at man er åpen for det usikre, og for ikke å vite hvordan situasjonen utvikler seg.

Språkliggjøring og kunnskapskultur

Flere understreker at masterstudiet har hatt betydning for fagspråket, som i følgende utsagn.

Anton: Vi må jo kunne sette ord på det vi gjør. Og hvorfor vi gjør det vi gjør. Det er det jeg føler at utdanningen gir deg hjelp til.

Bjørn: Vi får vel et litt annet språk. Noen flere begreper, mulighet til å sette ord på ting på en litt annen måte. Et rikere språk, kanskje.

Birger: At jeg har tatt en master, har betydning for mitt eget profesjonsliv. Det er kanskje ikke så mange håndfaste ting, men det er opplevelsen av å kunne begrunne arbeidet bedre.

Når Birger snakker om betydningen av å kunne begrunne hva man gjør, skiller han «mellom en teknisk tilnærming til pedagogikken og en tilnærming til pedagogikk som vektlegger etiske ting». Han forteller at i barnehagen der han er styrer, brukes dette skillet «som et enkelt analyseverktøy». Han forklarer:

> Når vi begrunner ting vi gjør, så begrunner vi ut fra barns opplevelse, og ikke ut fra barns læring. Og det er noe jeg har fra masteren, at det går an å snakke om det på en sånn måte. Og jeg kjenner at det krever litt mot, i kommunen også, å endre litt på argumentene og ikke argumentere ut fra hva barn lærer, men hvordan vi tenker barn opplever det.

En etisk tilnærming innebærer ifølge Birger at man gir barns opplevelse forrang foran barns læring. Han viser gjennom sitt resonnement at det å utvikle et fagspråk med relevans for pedagogikken fordrer at man er i stand til å argumentere ut fra et faglig og verdimessig ståsted. Det kan bety at man må «endre litt på argumentene», slik at det blir tydelig hvilke premisser man legger til grunn.

Bjørn er opptatt av at i et kunnskapsbasert samfunn og i en barnehage med «mye mer komplekse utfordringer» enn tidligere kan ikke barnehagen «stå igjen som en ensom svale hvor alt bare svever på en rosa sky». Han sier videre:

> Vi må kunne begrunne og forklare hva vi driver med. Hvis ikke, er det sånn: «Vi er så glad i unga, så da bare gjør vi det.» Vi må kunne begrunne det. For å rettferdiggjøre oss, si hvorfor vi skal ha barnehager, hvorfor vi skal drive barnehager på akkurat den måten vi synes det er best å drive barnehage på.

Bjørn påpeker at pedagogisk arbeid ikke er noe som går av seg selv, så lenge man er glad i barn, mens Cecilie viser til en liknende forestilling, nemlig at «det er egenskapene i barna det kommer an på» når de har lykkes i arbeidet med en barnegruppe. Hun mener forklaringen ligger et helt annet sted:

> Jeg vet at her ligger det et systematisk arbeid, som jeg har flere planer for. Begrunna og diskutert på møte med pedagogen og styreren. […] Det ligger masse arbeid bak, men så blir forklaringen at «herlighet, for en fin barnegruppe vi har i år». […] Men da sier jeg at det handler ikke om barna. Beklager å måtte si det, jeg synes ungene er fine, jeg, men det er ikke det det handler om. Det er et helt annet faglig utgangspunkt og grunnlag som fører til de resultatene.

Resultatene Cecilie viser til, er at man har klart å etablere en barnegruppe med god harmoni gjennom systematisk og tidkrevende arbeid der de faglige diskusjonene i personalet har vært viktige.

Bjørn er også opptatt av ansvaret som følger med å ha kunnskap. «Og der kan jeg kjenne usikkerhet», sier han. «Man blir jo usikker på alle de perspektivene man har.» Liknende perspektiver på forholdet mellom

sikkerhet og åpenhet for det usikre kommer til uttrykk i et intervju med tre pedagogiske ledere. Både Catarina, Christin og Cecilie forteller om erfaringer fra barnehager der arbeidet domineres av fastsatte planer, voksenstyrte aktiviteter, regler og rutiner, og om sine erfaringer med hvordan det er mulig å utfordre en slik kultur og å ta initiativ til å jobbe på en annen måte. Ikke bare har de blitt «mer bevisst» på hvordan regler og rutiner kan stå i veien for å følge barnas interesser. De gir også utrykk for at masterutdanningen har gjort det lettere å være tydelig og å stå opp for den pedagogikken de tror på, i møte med kollegaer med et annet faglig fundament enn dem selv.

Flere av lederne som er intervjuet, setter ord på det spesielle ved å være profesjonsutøver og på hva det innebærer å ha lederansvar for profesjonsutøvere. Om hva slikt lederansvar vil si, sier Bjørn: «At vi støtter dem. Du er barnehagelærer, dette kan du, dette vet du. Du må være stolt av den du er.» Det å ha profesjonsansvar handler også om å være portvokter, sier han og får støtte av Berit. Hun viser til at «det er et stort press på barnehagene», og hun ser det som et ledelsesansvar å støtte medarbeidere i å «si nei til alt som kommer utenfra. Du kan si ja til mye også. Men vite hva du sier nei til, og hva du sier ja til». Men de skal ikke bare kunne si nei til det som kommer utenfra:

> Jeg skal også trygge dem i at de står fritt til å si meg imot. Så lenge dere bruker deres faglige argumenter, så skal jeg alltid lytte. Jeg skal alltid lytte uansett […] og støtte dem i at det er lov å bruke sitt profesjonsspråk også mot meg.

Dette utsagnet gir gjenklang hos Bjørn:

> Og det der med kritikk også, å få dem til å utøve kritikk. Det å forstå at kritikk er ikke noe negativt. At de må kunne kritisere hverandre. Hva er det som er bra, og hva er det vi kan gjøre annerledes? Kritisk tenkning til vår egen praksis og til andres praksis.

Både Berit og Bjørn gir uttrykk for at de som ledere ikke bare ønsker å bygge en kunnskapskultur der deres medarbeidere er i stand til å se kritisk på egen praksis, men at de også inkluderer seg selv i den organiserte selvevalueringen (jf. Dale, 1999, s. 48).

Forskning, kunnskapsutvikling og ekstern kommunikasjon

Å argumentere for det Birger forstår som en etisk praksis, krever mot, ikke bare innenfor kommunikasjonsfellesskapet i barnehagen, men også i det som kommuniseres eksternt. Han har erfart at kommunen som barnehagemyndighet har en så snever tilnærming til barns læring at den nærmer seg det han anser som en teknisk praksis. Å stå for noe annet i møte med myndigheter og overordnede krever både mot og gode argumenter. Med Dales formuleringer kan man si at det krever at man er i stand til «opptre med begrunnelser der vi selv står ansvarlige» (Dale, 1999, s. 57), og at man har «kyndighet til å stille spørsmål, kombinert med evnen til å kommunisere svar» (Dale, 1999, s. 55). Barnehagelærernes evne til å stille kritiske spørsmål kommer tydelig til uttrykk når de snakker om dialogen med aktører utenfor barnehagen, mens evnen til å formulere svar knytter seg til deres syn på barn og deres forståelse av barnehagens mandat. Utvikling av et solid kunnskapsgrunnlag handler også om å være i dialog med forskningsfeltet, og jeg starter denne delen med å se på hva deltakerne sier om å forholde seg til forskning.

Forskningsbasert profesjonsutøvelse

Flere av deltakerne er opptatt av at masterutdanningen har gitt dem innsikt i forskning, og av at denne innsikten gjør at de står sterkere som fagpersoner. Flere er opptatt av forholdet mellom forskning og praksis. Én av dem er Catarina:

> Det å kunne lese fagartikler og lese fagstoff, og få personalet til å forstå at det er viktig. Her er det faktisk forsket på noe som vi gjør her, på gulvet her i lekegruppen. «Ja, nå jobber vi med språk, jeg trodde vi bare satt og lekte.» Nå jobber vi med turtaking, nå jobber vi med relasjoner. Jeg jobber med å få til et godt samspill.

Slik jeg oppfatter Catarina, er hun opptatt av at forskning kan legitimere arbeidet som gjøres «på gulvet i lekegruppen». Det at forskere er opptatt av leken i barnehagen, er for henne en bekreftelse på hvor viktig den er.

Anita sier at hun «har mye større overblikk over hva som finnes». Hun løfter spesielt fram det hun har lært om vitenskapsteori, som har gitt

«mange begrep for hvordan man kan tenke kritiske innganger», og som kan «forstyrre tatt-for-gitt-holdninger som bor i barnehagelandskapet». Det kritiske perspektivet går stadig igjen. Berit sier det slik:

> Ja, jeg har blitt mer usikker jo mere jeg har lært. For det er et gjennomgående trekk ved meg nå. Jo mer hodet mitt kan og vet om teori, jo mindre tenker jeg at jeg vet. […] Det er så mye som spiller inn, det er så mange nyanser, det er mye å ta hensyn til. Så det er en sånn … ikke selvsikkerhet som er borte, men en forståelse av at ting er så nyansert at det ikke finnes noen fasit. Evnen til å gå til oppslagsverk, evnen til å lese forskningsartikler, den er blitt betraktelig mye bedre. Jeg vet hvordan jeg skal håndtere disse forskningsartiklene. Jeg vet hvordan man leser rapporter. Jeg vet hvordan man skal forholde seg til analyser. Og at det finnes ikke noe fasit der heller. Forskning er jo bare et utplukk av en del av en verden.

Den innsikten i eksisterende forskning Berit fikk gjennom masterstudiet, har samtidig gjort henne mer usikker og mindre selvsikker. For nettopp det hun vet om forskning, gjør at hun vet hvilke nyanser som finnes, og hvilke forbehold som hefter ved forskningsresultater, som jo aldri gir hele bildet, men som forholder seg til «et utplukk» av verden.

Dales definisjon av K3 impliserer at profesjonsutøvere ikke bare forholder seg til eksisterende forskning, men at de også selv er i stand til å bidra til en «systematisert forståelse av virkeligheten» (Dale, 1999, s. 52). Materialet forteller ikke så mye om (ut)forskende praksis ut over det deltakerne sier om kollektiv faglig selvrefleksjon (K2), men temaet blir berørt. Anita sier at hun ser muligheter til å «bruke forskningsmetoder når [man] innhenter informasjon i barnehagen». Hun nevner konkret det å «bruke loggskriving, gjøre videoopptak og lydopptak og lytte til det etterpå». Hun understreker at det «blir til internt bruk […] i forhold til veiledning og andre ting», men hun mener at en slik arbeidsform er krevende, og at det er vanskelig å få nok tid.

Også Astrid ser for seg flere muligheter:

> Det jeg kunne tenke meg å dyrke mer, det er kollektive læringsprosesser, hvor man går inn på makronivå for å skape endringer. Og da tenker jeg at en kan iverksette aksjonsforskningsprosjekt som man kan rette mot allerede eksisterende utviklingsområder.

Det Anita og Astrid forteller om her, og det de sier om hva de gjerne vil gjøre mer av, kan forstås som helt alminnelig utviklingsarbeid som foregår i alle barnehager. Men det kan også ses som en form for forskningsbasert eller forskende praksis. Det synliggjør i det minste et potensial for å anvende forskningens prinsipper for systematiske undersøkelser som ledd i barnehagens utviklingsarbeid, selv om det skal sies at slike tilnærminger er lite framtredende i materialet.

Barnehagelærere i møte med aktører utenfor barnehagen

Kritikk og *å være kritisk* er begreper som går igjen i materialet. «Masteren forsterket min kritiske beredskap. Stiller mer spørsmål, tar ikke ting for gitt», sier Cecilie. Masterstudiet har ikke bare ført til flere kritiske spørsmål, men har også gitt en faglige trygghet som gjør det lettere å argumentere i møte med dem man er uenig med. «Det jeg kjente som en frustrasjon eller uro, det opplever jeg at jeg klarer å sette mer ord på nå», sier Christin. Frustrasjonen hun beskriver, har en tydelig adressat:

> Når det kommer føringer sentralt fra regjeringen, så er kommunene lite kritiske. Så får vi føringer, og styrer er like ukritisk. Alt blir mottatt med begeistring. Det er ingen som stopper opp og spør: «Hva er det vi driver med nå? Er dette her hensiktsmessig for oss?»

Christin viser til at det hun anser som føringer fra regjeringen, betyr flere føringer fra kommunen, som styreren i barnehagen er ukritisk til, og som kollegaene mottar med begeistring. Hun beskriver altså en kjede av forventninger, og hun ser det som avgjørende at noen stopper opp og stiller spørsmål, istedenfor at man ukritisk gjør det som forventes.

Det Christin sier, er typisk for materialet, i den forstand at mye av det som sies om kritikk, inngår i en sammenheng der det vises til aktører utenfor barnehagen som forsøker å påvirke barnehagens arbeidsmåter og prioriteringer. Som et eksempel på «det som forsøkes presses inn», viser Berit til arbeidet med minoritetsspråklige barn. Hun opplever at «det stadig vekk kommer pålegg om hvordan vi skal få barn til å lære norsk», og hun mener det ikke tas nok hensyn til at «det er et veldig nyansert og tungt fagområde». Hun sier videre: «Jeg mener at den virkeligheten er så forenklet i dag, og der tenker jeg at min masterkompetanse er en fordel for hvordan jeg møter de over oss.»

Masterutdanning gir fordypet innsikt i komplekse fagområder, slik at man bedre er i stand til å avdekke hva som er uholdbare forenklinger, slik Berit forteller om. Det er ikke bare i møte med myndighetspersoner – eller «de over oss» – barnehagelærerne opplever at de behøver faglig trygghet til å formulere kritiske spørsmål. Faglig trygghet synes like viktig i møte med samarbeidsinstanser utenfor barnehager. Bjørn viser spesielt til forventninger knyttet til arbeid med barn med «spesialpedagogiske vedtak». «Den er så sterk, den kraften, fra de spesialpedagogene», sier han. Den faglige tyngden masterutdanningen har gitt ham, gjør det lettere for ham å insistere på å gjøre egne vurderinger og å si nei til forslag han er uenig i. Birger sier at masteren har hjulpet ham med «å skille mellom den helhetlige barnehagepedagogikken og spesialpedagogikk». Dette skillet har vært viktig for ham fordi han opplever at «i kontakt med spesialpedagoger er det fort at man tenker på det som en bedre pedagogikk, nesten, for alle barn».

Barnehagelæreres lojalitet til barna og det helhetlige mandatet

Hvordan masterstudiet har styrket barnehagelærernes «evne til å formulere svar», blir tydelig i det de sier om hvordan de forstår barnehagens mandat, og om hvilket syn de har på pedagogikk. Cecilie sier at masterutdanningen har gjort det «lettere å se det store bildet» og å se barnehagepedagogikken «i en større sammenheng: de nære møtene med barna, pedagogisk ledelse, barnehageledelse, styring, politikk, samfunnsmandatet og FNs barnekonvensjon. En dypere innsikt i pedagogikken fører til større opplevelse av mening i den hverdagslige praksisen». Slik jeg forstår Cecilie, er hun opptatt av at pedagogens møte med barna inngår i en større samfunnsmessig kontekst.

Forståelsen av barnehagens pedagogiske mandat kommer også til syne i disse utdragene fra et intervju der en styrer og en pedagogisk leder er intervjuet sammen:

Birger: Hvis man får en e-post med et forslag, «kanskje barnehagen skal gjøre det sånn og sånn», så synes jeg – med den masteren – det er enklere å kunne identifisere hva som ligger bak, hva som er intensjonen. Og: Er dette noe som kommer barna til gode, eller er det del av et prosjekt, på en måte? Og dette skillet mellom teknikk og

etikk. Det er ikke et skarpt skille der, altså, men jeg synes ofte det … Gjør man ting som et middel for at barn skal lære, istedenfor at man kan gjøre ting for at det er viktig i seg selv, eller for at barn har glede av det eller kjenner mening med det? Jeg synes ofte at det ikke er god nok grunn. Barna skal lære – det er den beste grunnen for ting. Og jeg synes at med masterstudiet er det litt enklere å skille mellom de tingene.

Charlotte: Jeg bare satt og tenkte litt på det med barnet som subjekt, ikke sant. Som vi egentlig har, ja, det har ligget til grunn siden grunnutdanninga. Og så kom vi ut i praksis, og så er det noe helt annet som er styrende. Jeg vet ikke om det kan knyttes … jo, det kan jo det, til helhetlig pedagogikk. Det må på en måte å ha barnet i sentrum. Barnet som subjekt. […] Det går litt på artikulering også. […] Det er i hvert fall noe helt vesentlig med den masteren vi tok, det med å utvikle et bedre fagspråk, som tenker at er helt kritisk for å forstå og artikulere den helhetlige pedagogikken i barnehagen. Og som en måte å kunne stå imot. Det jeg opplever at funker best, er hvis man klarer å få fram det med barnet som subjekt og vår lojalitet. Sånn som Birger snakket om. Systemene over oss viser lojalitet oppover i systemet, og oppover og oppover og oppover, mens vi står i praksis, og vår lojalitet er til barna, ikke sant.

Birger og Charlotte forsøker å artikulere hva det er som grunnleggende sett står på spill. Både i måten de uttrykker seg på – tenksomt og litt nølende – og i det de sier, kommer det fram at det ikke er så enkelt å sette ord på det vesentligste. Men nettopp det at det at det er vanskelig, understreker alvoret: De tar ikke lett på oppgaven med å formulere pedagogikkens kjernespørsmål, der etikken og «barnet som subjekt» er selve målestokken. Samtidig er det noe insisterende i det Birger sier om å skille mellom etikk og teknikk, og i det Charlotte sier om hensikten med et tydelig fagspråk. Birger er opptatt av at han har ansvar for å formulere et forsvar for å «gjøre ting for at det er viktig i seg selv, eller for at barn har glede av det eller kjenner mening med det». I en tid da barns læringsutbytte av å gå i barnehagen etterspørres fra politisk hold, kreves det faglig tyngde og gode argumenter for å hevde at «det ikke er god nok grunn» å gjøre noe «som et middel

for at barn skal lære». Charlotte identifiserer en lojalitetskonflikt mellom lojaliteten «oppover» og lojaliteten til barna. Det som for henne «har ligget til grunn siden grunnutdanninga», men som det er lettere å holde fast ved med de faglige argumentene masterutdanningen gir, er at for pedagogen som «står i praksis», ligger lojaliteten alltid først og fremst hos barna.

Barnehagelærer med masterutdanning – større avstand til praksis?

Antakelsen om at akademisering i form av økt formell kompetanse skaper større avstand til barna og til det pedagogiske arbeidet, har liten støtte i dette materialet. Det ser ut til å være tvert om. Det kan se ut til at styrket fagkunnskap og den kritiske refleksjonen som blir mulig når man har en viss avstand til situasjonen, fører til fornyet oppmerksomhet om barnas interesser og behov. Det som kommer fram i intervjuene, tegner et bilde av en pedagog som anvender sin kompetanse på tre nivåer:

1. En leken pedagog med nærhet til barna og med evne til å være til stede her og nå.
2. En pedagog som er i stand til å formulere et faglig grunnlag for en praksis der lek, nærhet og tilstedeværelse er viktigere enn å «tviholde på planen».
3. En pedagog med mot og faglig trygghet til å formulere et forsvar for en slik praksis i en kontekst der barnehagens pedagogikk er under press.

I det følgende går jeg nærmere inn på hvordan masterutdannede barnehagelæreres kompetanse kommer til uttrykk, og på hvilke måter denne kompetansen her relevans for barnehagens pedagogiske praksis. Med utgangspunkt i nyansene som finnes i materialet, diskuterer jeg også hvordan masterutdannede barnehagelæreres kompetanse kan komme barnehagen til gode i enda større grad enn vi ser i dag.

Økt forståelse av og sterkere forsvar for det pedagogiske

Tilstedeværelse, nærhet til barna og det som foregår i konkrete situasjoner, der det første kompetansenivået blir synlig, framheves av flere når de forteller hva masterutdanningen har betydd for dem. Når Charlotte sier at det

pedagogiske ligger i små detaljer i hverdagen, og at det pedagogiske krever sensitivitet i møte med andres uttrykk, kan det ses som uttrykk for den formen for kompetanse som innebærer å være i stand til å identifisere, sortere og velge ut verdier og å foreta hensiktsmessige overveielser på stedet (Dale, 1999, s. 36). Forståelsen av pedagogisk arbeid som situert kommer også til syne i det Christin, Cecilie og Catarina sier om ikke å tviholde på planen, om ikke å vite sikkert hvordan en prosess utvikler seg, og om å ha mot til å forholde seg til det usikre. Slik jeg forstår dem, har de en bevissthet om at man i situasjoner preget av handlingstvang, er «henvist til dømmekraft, til at gøre det rigtige på det rigtige tidpunkt med afsæt i vores forståelse af situationen» (Rothuizen, 2015). Vektleggingen av det situerte, det etiske og nærheten til barna kan tyde på at masterstudiet ikke bare har gitt dem mer kunnskap, men også har bevisstgjort dem på hva pedagogisk arbeid krever av dømmekraft.

Det andre kompetansenivået, som innebærer at man er i stand til å formulere faglige begrunnelser og kan sette ord på hvilke verdier som står på spill, kommer også til syne i materialet. De masterutdannede barnehagelærerne mener utdanningen har gitt dem et tydeligere fagspråk, og at de har fått et annet syn på kritikk og uenighet. Spesielt de som har lederstillinger, er opptatt av ansvaret de har for å utvikle en kunnskapskultur i barnehagen der man evner å «ha seg selv som kollektivt tema» (jf. Dale, 1999, s. 48). En bestemt forståelse av hva det vil si å lede profesjonsutøvere, kommer også til uttrykk: Det handler om å tåle kritikk av dem man er leder for, og til og med å verdsette det å bli motsagt av sine egne medarbeidere, fordi disse har en kompetanse som trengs for å utvikle organisasjonen og forbedre praksis.

Intervjuene er i seg selv en kommunikasjonssituasjon der deltakerne ikke bare presenterer et metaperspektiv på hva masterutdanningen har tilført, men der de også tar del i en faglig samtale der de utveksler erfaringer og diskuterer vesentlige spørsmål med hverandre. Det blir en «show, don't tell»-situasjon der de ikke bare snakker om å ha et fagspråk, men også viser hvordan dette fagspråket anvendes. Et eksempel er når Charlotte snakker om det pedagogiske som ligger i små detaljer, og som derfor fordrer sensitivitet i møte med andres uttrykk. Men når hun i intervjuet – altså på avstand til det situasjonelle – reflekterer over hvilke overveielser hun gjør i den konkrete situasjon, demonstrerer hun samtidig ferdigheter ut over de praktiske. I sine refleksjoner over situasjonen bruker hun både et intuitivt og et analytisk fagspråk (jf. Pettersvold & Østrem, 2017). Det analytiske er synlig når hun formulerer en forståelse av pedagogikk som noe som

finner sted i hverdagssituasjoner. Nettopp denne forståelsen gjør at hun behøver ord og begreper som ligger tettere på det hverdagslige og intuitive. Så når hun, i en litt ettertenksom form, forteller om et barn som muligens «virker litt sånn tristere ved levering», og om hvordan hun med et skjerpet blikk aner at det er «noe bitte lite som har skjedd», er det noe mer enn en illustrasjon av et teoretisk poeng. Gjennom den lille fortellingen viser hun tydeligere hva et skjerpet blikk og sensitivitet overfor andres uttrykk kan bety, mer konkret.

Det tredje kompetansenivået kommer til syne i det deltakerne sier om å posisjonere seg i møte med forventninger utenfra og i dialogen med barnehagens samarbeidspartnere. I likhet med hva som har kommet fram i tidligere studier (Pettersvold & Østrem, 2018, 2023), ser det ut til at masterutdanningen har styrket barnehagelærernes kritiske beredskap. I intervjuene kommer det fram at deltakerne er bevisst på hvorfor kritikken behøves, og på hva det at kritikken trengs, krever av dem. De insisterer på å ha en plass i et utvidet faglig fellesskap der andres – lederes, myndighetspersoners, forskeres, spesialpedagogers eller andre eksterne aktørers – argumenter ikke uten videre kan tillegges mer vekt enn deres egne.

Det er grunn til å dvele ved møtet med det spesialpedagogiske feltet, fordi flere peker på dette møtet når de snakker om hvorfor barnehagen trenger masterutdannede barnehagelærere. I kontakten med spesialpedagoger er det ifølge Birger lett å tenke at deres tilnærming er «en bedre pedagogikk» for alle barn. Bjørn viser til den sterke «kraften fra spesialpedagogene». Denne kraften kan forstås som en større samfunnstendens som gir støtte til en mer individ- og ferdighetsorientert pedagogisk tenkning enn den helhetsorienterte barnehagepedagogikken. Men denne tendensen kan også handle om den kraften som ligger i å ha en mangeårig universitetsutdanning. Både blant «spesialpedagogene» og hos andre samarbeidsinstanser er det mange som har masterutdanning. I møte med denne kompetansen, fra en annen fagtradisjon og med et smalere mandat, kan en barnehagelærer med mastergrad lettere stå rakrygget med visshet om egen faglighet i form av «teori og kunnskap», mens en barnehagelærer uten masterutdanning lettere kan føye seg etter andres forventninger.

Deltakerne forteller ikke bare hva de ser som nødvendig å yte motstand mot; de formulerer også et tydelig faglig ståsted. Det deltakerne sier om lekens betydning, om å unngå rigide planer og rutiner, om å være åpen for det uforutsette og om å ta hensyn til barnas interesser, er helt i tråd med barnehagens pedagogiske tradisjon. Mye av det som sies, kunne vært sagt

på samme måte av en hvilken som helst barnehagelærer, noe også flere av deltakerne poengterer selv. De påstår ikke at de skiller seg helt fra andre barnehagelærere, men mener snarere at den faglige nysgjerrigheten som lå til grunn for at de selv begynte på en masterutdanning, bør være til stede hos barnehagelærere generelt. Det de masterutdannede barnehagelærernes kompetanse kan innebære for barnehagen, er et styrket forsvar for en barnesentrert – til forskjell fra en læringssentrert – pedagogikk og for at her-og-nå-perspektiv ikke skal trenges til side for et ensidig framtidsperspektiv.

Et uforløst potensial?

Så langt har jeg lagt vekt på hva materialet forteller om hvordan den masterutdannedes kompetanse kommer til uttrykk. Det som ikke er så framtredende, eller som er usynlig, kan også fortelle noe av betydning. Det kan kanskje også si noe om et uforløst potensial, eller om noe som kan styrkes og videreutvikles. Det er spesielt to dimensjoner ved det Dale kaller K3, som er lite synlige i materialet. Den ene handler om (selv)kritisk refleksjon ut over den interne dialogen, den andre dimensjonen handler om forholdet til forskning.

I den eksterne kommunikasjonen kommer som sagt de masterutdannedes kompetanse til syne i form av faglig trygghet, et tydelig faglig ståsted, posisjonering og mot. De viser at de evner å «opptre med begrunnelser der [de] selv står ansvarlige overfor det som blir sagt og gjort» (Dale, 1999, s. 57). Ydmykheten, selvkritikken og åpenheten for det usikre, som er tydelig til stede i den profesjonsinterne refleksjonen (K2), vektlegges ikke på samme måte når det kommer til dialogen med eksterne samarbeidspartnere. Det finnes riktignok eksempler på utsagn om at dette samarbeidet er preget av gjensidig respekt, og på at barnehagelærerne verdsetter den kompetansen de møter i dialogen med for eksempel PP-tjenesten. Ydmykheten er også til stede enkelte steder, som når Berit sier at hun har «blitt mer usikker jo mere [hun] har lært», og når hun peker på at «det er så mange nyanser», og på at «det ikke finnes noen fasit». Det blir likevel ganske tydelig at det å anvende sin barnehagefaglige kompetanse i møte med andre instanser også handler om å navigere i et maktrom der forutsetningen for gjensidig, faglig meningsutveksling og felles kunnskapsutvikling ikke alltid er til stede.

Det som sies om kritikk, om uenighet, om det som forsøkes presset inn i barnehagen, og om forventninger fra andre instanser og fra politikere, kan ikke ses uavhengig av en større samfunnskontekst. I møte med tydelige

forventninger om «lojalitet oppover» kan det bli enda viktigere at man innenfor barnehagelærerprofesjonen er seg bevisst at ens lojalitet primært er hos barnet. Der presset mot barnehagen og mot barnehagens tradisjon blir for stort, der leken trenges til side av forventninger om læringsutbytte (Greve, 2015), og der en omforent forståelse av formålet ikke alltid er like lett å se, settes barnehagelæreren i forsvarsposisjon. Gitt andre betingelser ville også rommet for kritisk og selvkritisk refleksjon vært større.

Dale mener forskningsbasert profesjonsutøvelse forutsetter at man selv er i stand til å bidra til en «systematisert forståelse av virkeligheten»; at man ikke bare tilegner seg kunnskap utviklet av andre (Dale, 1999, s. 52). Dette perspektivet på forskning er lite til stede i materialet. Når forskning tematiseres, handler tematiseringen dels om legitimering (forskere er opptatt av lek, noe som viser hvor viktig leken er), dels om evnen til å sette seg inn i og vurdere eksisterende forskning og dels om det Anita er opptatt av: at kunnskap om ulike perspektiver gir støtte til å «tenke kritiske innganger» og «forstyrre tatt-for-gitt-holdninger som bor i barnehagelandskapet». Barnehagelæreren som bruker sin egen grunnleggende forskningskompetanse i arbeidet med å utforske og utvikle barnehagens praksis, er lite til stede i materialet. Når denne muligheten nevnes av intervjueren, er svaret at det kunne vært interessant å bruke egen grunnleggende forskningskompetanse mer, men at det er vanskelig å finne tid. Det er også interessant at flere legger vekt på verdien av å ha innsikt i vitenskapsteoretiske perspektiver, mens ingen nevner at masterstudiet har gitt innsikt i og erfaring med å anvende forskningsmetoder.

Tidspresset i barnehagen kan utvilsomt stå i veien for systematisk utviklingsarbeid inspirert av den typen forskningsarbeid arbeidet med en masteroppgave går ut på. Like fullt er det verdt å spørre om det her finnes et uforløst potensial. En undersøkende tilnærming til egen praksis kan trolig åpne for større bevissthet om den tiden man faktisk har til rådighet, og om hvordan man bruker den. Man kan også stille spørsmål ved om masterutdanningene er innrettet på en slik måte at de har overføringsverdi til det å jobbe systematisk med kunnskapsutvikling i egen barnehage.

Avsluttende refleksjoner

Materialet jeg her har hatt til rådighet, peker i retning av at økt formell utdanning vil kunne komme barnehagen og barna til gode. Jeg vil samtidig understreke at mange dyktige barnehagelærere uten masterutdanning

kunne ha sagt mye av det samme som de masterutdannede i denne studien. Det finnes også mange ufaglærte assistenter som har et lag med små barn som, når man opplever det på nært hold, kan gjøre en målløs av beundring. Men det er like fullt noen vilkår som gjør at barnehagen ikke kan «stå igjen på en rosa sky», som en av deltakerne sier, men trenger de masterutdannede barnehagelærerne. Det ene vilkåret er at vi tilhører et kunnskapssamfunn der kompetanse tilegnes gjennom formell utdanning. Om ikke barnehagelærere tar masterutdanning, vil andre med masterutdanning få større innflytelse over barnehagens praksis. Det andre vilkåret henger tett sammen med det første: Pedagogikk er et politisert felt, og barnehagens egenart er under press fra mange sterke aktører som vil mye med barnehagen. Det er naivt å tro at det er mulig å stå imot dette presset med tilstrekkelig faglig kraft uten at barnehagelærere styrker sin kompetanse. Det tredje vilkåret er den kompleksiteten som kjennetegner barnehagen som pedagogisk virksomhet. Det er aldri bare det ene (det nære med barna) eller bare det andre (kritisk drøfting). Derfor er evnen til å se den unike pedagogiske situasjonen i sammenheng med det som foregår på organisasjonsnivå og på samfunnsnivå, en kompetanse det vil være økt behov for i framtiden.

Forfatterbiografi

Solveig Østrem er professor i pedagogikk ved OsloMet – storbyuniversitetet. Hennes forskningsinteresse er temaer i skjæringspunktet mellom politikk, profesjonsutøvelse, pedagogikk og etikk. Hennes siste bokutgivelse er *Å skrive akademisk: En veiviser for forskere* (2022). Hun har også skrevet bøkene *Barnet som subjekt: Etikk, demokrati og pedagogisk ansvar* (2012) og *Barnehagelæreren som profesjonsutøver* (2016), sistnevnte sammen med Bernt Andreas Hennum. Et mangeårig samarbeid med Mari Pettersvold har blant annet resultert i bøkene *Mestrer, mester ikke: Jakten på det normale barnet* (2012), *Profesjonell uro: Barnehagelæreres ansvar, integritet og motstand* (2018) og antologien *Problembarna: Manualer og metoder i barnehage, skole og barnevern* (2019).

Litteratur

Dale, E. L. (1989). *Pedagogisk profesjonalitet: om pedagogikkens identitet og anvendelse*. Gyldendal.

Dale, E. L. (1999). *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Ad Notam Gyldendal.

Greve, A. (2015). Barnehagelærerprofesjonens utfordringer i møte med politiske forventninger om læringsutbytte. I B. A. Hennum, M. Pettersvold & S. Østrem (Red.), *Profesjon og kritikk* (s. 201–219). Fagbokforlaget.

Hennum, B. A. & Østrem, S. (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Cappelen Damm Akademisk.

Krøger, C. (2016). Et fag på ville veier. *Prosa*, *22*(3). https://prosa.no/artikler/essay/et-fag-pa-ville-veier

Krøger, C. (2021). Om parktante Astrid og tenkefølingen til professor Reinertsen. *Barnehagefolk*, (3), 73–74.

Kunnskapsdepartementet. (2023). *Barnehagen for en ny tid: Nasjonal barnehagestrategi mot 2030*. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/barnehagen-for-en-ny-tid/id2959402/

Osland, O. (2017). Om «akademisering» av dei korte profesjonsutdanningane. *Nytt norsk tidsskrift*, *34*(4), 428–436. https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.1504-3053-2017-04-09

Pettersvold, M. & Østrem, S. (2017). Håndverk og fagspråk i pedagogisk arbeid. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*, *1*(1).

Pettersvold, M. & Østrem, S. (2018). Barnehagelærere med masterutdanning – potensial for å styrke profesjonen og ivareta barnehagens samfunnsmandat? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, *4*, 69–87. https://doi.org/10.23865/ntpk.v4.720

Pettersvold, M. & Østrem, S. (2023). Viden, kritik og uenighedsfællesskab. I J. J. Rothuizen & L. Togsverd (Red.), *Det pædagogfaglige miljø: Et uenighedsfællesskab* (s. 124–143). Akademisk.

Rothuizen, J. J. (2015). 50 år med kritisk videnskab og dialogisk pædagogik: Et kommenteret gensyn med Skjervheim og Habermas. I B. A. Hennum, M. Pettersvold & S. Østrem (Red.), *Profesjon og kritikk* (s. 109–128). Fagbokforlaget.

Rothuizen, J. J. & Togsverd, L. (2023). Viden og vidensformer. I J. J. Rothuizen & L. Togsverd (Red.), *Det pædagogfaglige miljø: Et uenighedsfællesskab* (s. 232–245). Akademisk.

Terum, L. I. & Smeby, J.-C. (2014). Akademisering, kvalitet og relevans: Debatten om utdanningene til velferdsstatens profesjoner. I N. Frølich, E. Hovdhaugen & L. I. Terum (Red.), *Kvalitet, kapasitet og relevans. Utviklingstrekk i norsk høyere utdanning* (s. 114–143). Cappelen Damm Akademisk.

KAPITEL 10

Mere viden om masteruddannede barnehagelærere og pædagoger

Mari Pettersvold Universitetet i Sørøst-Norge
Jan Jaap Rothuizen VIA University College
Solveig Østrem OsloMet – storbyuniversitetet

Seks forskere fra tre forskellige forskningsinstitutioner har på forskellige vis spurgt i alt 38 pædagoger og barnehagelærere med en en akademisk videreuddannelse (masteruddannelse) om betydningen af denne uddannelse for deres arbejde i feltet. Vi har samtidig på forskellig vis søgt begrebslige, teoretiske forståelser af pædagogik, faget og disciplinen, og af hvad det vil sige at arbejde professionelt.

Ved vi noget mere nu? Kan vi med vores viden kvalificere de overvejelser, der kan være om master- og kandidatuddannelser for barnehagelærere og pædagoger og om de uddannedes plads i praksis?

I dette afsluttende kapitel gør vi et forsøg på at sige noget om, hvad vi ved mere om, og hvordan den viden vil kunne indgå i overvejelser om akademiske videreuddannelser for pædagoger og barnehagelærere og om de uddannedes plads i praksis.

Som man har kunnet læse i bogen, har projektet givet en stor mængde data, indsamlet på forskellig vis, forskellige steder, analyseret og fortolket gennem en variation af begreber og teorier om viden, pædagogik og profession. Vi har fået en del at vide, men der er også meget, vi ikke kan sige noget om. Vi har begrænset den empiriske del af vores undersøgelse til pædagoger og barnehagelærere, der har taget den akademiske videreuddannelse, og som er vendt tilbage til pædagogisk praksis. Andre har gennemgået

Sitering: Pettersvold, M., Rothuizen, J. J. & Østrem, S. (2023). Mere viden om masteruddannede barnehagelærere og pædagoger. I M. Pettersvold, J. J. Rothuizen & S. Østrem (Red.), *Akademisk kunnskap og pedagogisk faglighet i barnehagen* (Kap. 10, s. 217–228). Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.55.ch10

uddannelsen og har uddannet sig til stillinger væk fra praksis, måske for at få andre karrieremuligheder. Dem ved vi ikke noget om. Det vi ved, ved vi, fordi vi har lyttet til, hvad vores respondenter selv har fortalt os, og fordi vi har brugt begreber fra professionsteori, vidensteori og pædagogik i vores analyser af det, de har fortalt os. Vi har ikke lavet feltarbejde eller talt med børn, forældre, kolleger eller ledere i forvaltningen, der kunne have fortalt om deres oplevelser af videreuddannelsens betydning for den pågældende kollegas pædagogiske arbejde og position på stedet. Surveyet, som der refereres til i kapitel 5 har dog givet os en viden om, hvordan netop ledere/styrere i praksis forholder sig til fænomenet barnehagelærere med en master.

Når det er sagt, er der en overraskende stor fællesmængde, såvel i pædagogerne og barnehagelærernes svar og overvejelser som i den måde, hvorpå disse svar og overvejelser kan forstås teoretisk og begrebsligt. Det er på det grundlag, vi vover at afslutte bogen med dette kapitel.

Vi vil behandle og besvare følgende spørgsmål:

- Hvad bidrager masteruddannede barnehagelærere og pædagoger med i praksis – og er det meningsfuldt?
- Hvad understøtter det, de kan bidrage med, og hvad besværliggør det?
- Hvordan kan det være, at der er et stort sammenfald mellem det, de norske og de danske barnehagelærere og pædagoger beretter om, når de fortæller om deres udbytte af videreuddannelsen, uanset at der er stor forskel på de danske og de norske akademiske videreuddannelser? Kan det, der tilsyneladende er "virksomt" på tværs af uddannelserne, identificeres, og ville det i så fald give mening at få fremhævet det?
- Skal barnehagelærere og pædagoger med en akademisk videreuddannelse have en særlig position for, at de kan gøre fyldest? Og hvad vil det sige at gøre fyldest?

Hvad bringer masteruddannedebarnehagelærere og pædagoger i spil – og er det meningsfuldt?

De pædagoger og barnehagelærere, vi har interviewet, arbejder alle i daginstitutions-/barnehagepraksis. De fortæller, at de har fået tydeligere ståsteder. Et ståsted er et udgangspunkt, hvorfra man forholder sig og tager

stilling til situationer og forhold. Et ståsted er et sted hvor man kan holde sig stående, en udkigspost. Ståstedet gør det muligt at overveje, hvad der er på spil, dvs. hvad man risikerer at miste. Og det gør det muligt at stille spørgsmålet om, hvad der er god pædagogik – ikke fordi man på forhånd ved, hvad der er rigtigt at gøre, men fordi det er vigtigt at overveje, hvad der er pædagogisk meningsfuldt i situationen. Respondenterne siger, de har fået flere perspektiver, der gør dem nysgerrige over for, hvordan man egentlig kan forstå den konkrete situation, når man nu gerne vil være en god udøver af pædagogik. De står ved, at man skal overveje, hvad der pædagogisk set er rigtigt at gøre, og at overvejelser før, under og efter handlinger kan bidrage til perspektivskifte og pædagogisk set bedre handlinger. De oplever desuden, at de med den tilgang kan bidrage til, at man på arbejdspladsen mødes om, hvordan man kan udøve god pædagogik.

De har øje for kompleksiteten i hverdagen og er gennemgående skeptiske i forhold til forestillingen om, at pædagogik handler om at anvende bestemte midler for at nå bestemte mål. Masteruddannelsen har ikke givet dem adgang til en masterplan. Det minder os om Karl Popper og hans forestilling om både et åbent samfund og betydningen af kritik og af små forbedringer, skridt for skridt. Popper gik for snart 55 år siden i rette med både positivismen og den utopisk revolutionære Herbert Marcuse, som efter hans mening var på vej mod totalitarisme. I dag diskuterer vi ikke utopisk revolutionære bevægelser, men andre bevægelser lover, at man, ved at følge de rette metoder, vil opnå foruddefinerede mål. I pædagogikkens verden tales der om evidensbasering, og der udvikles evidensbaserede koncepter, der i høj grad er præskriptive. De pædagoger og barnehagelærere, vi har talt med, tager afstand fra sådanne sandhedskrav og forbinder i højere grad det pædagogiske med, at man skal være åben og gå frem med små skridt, der hele tiden skal evalueres. De står fast på, at pædagogik og etik må gå hånd i hånd, og at pædagogik ikke er ensidig påvirkning, men samspil.

For vores respondenter ligger professionaliteten i en loyalitet overfor barnet, der har krav på god pædagogik. De oplever, at de har en særligt relevant viden og er udrustet med et samfundsmandat, og at de på den baggrund selv må foretage relevante skøn i konkrete situationer. De er klare fortalere for en professionalisering nedefra og bekymrede for en professionalisering, der indebærer ubetinget loyalitet i forhold til de beslutninger, der bliver taget ovenfra i de organisationer, de er ansat i. Respondenterne mener, at de med deres faglighed vil kunne give input

opadtil og lave translationer af organisatoriske politikker, så de kommer til at give pædagogisk mening. De vil i dialog med dem, der er højere oppe i beslutningshierarkiet.

De pædagogik-faglige udredninger, vi støtter os til, peger i samme retning. Ivor Goodson (se kapitel 6) skelner mellem lokal prakticisme, tekniske leverancer og principledet professionalisme, og vores respondenter går gerne i rette med både lokal prakticisme og tekniske leverancer. I den klassiske pædagogiske teoridannelse (se kapitel 3 og 7) med rødder hos Johan Friedrich Herbart (1776–1841) skelner man mellem pædagogik som noget, man kan vide noget om, kendsgerninger, og pædagogik som opgave. Viden om kendsgerninger er her god at have, men aldrig tilstrækkelig til også at kunne besvare spørgsmålet om opgaven. Opgaven er "god pædagogik", og opgaveløsningen er forbundet med en række usikkerheder. Man kender ikke barnets fremtid, så hvordan ruster man barnet til den? Man ønsker, at barnet bliver selvstændigt, men ved også, at barnet ikke kan blive selvstændigt uden opdragelse, dannelse og pædagogiske interventioner. Så hvordan balancerer man mellem styring og at give plads? Hvordan håndterer man i det hele taget et forløb, som må udformes som et samspil? Erling Lars Dale (se kapitel 9) skelner her mellem tre kompetenceniveauer, hvor K1 er den kompetence, der kræves, når man står midt i samspillet. Men K1 har brug for K2, hvor man efter bedste evne tænker sig om og laver en plan med udgangspunkt i refleksioner over både opgaven, deltagerforudsætningerne og rammebetingelserne. K2 kan føre til en pragmatisme, som dog bliver sat til vægs af K3, der er evnen til refleksiv tænkning og kyndighed i at stille spørgsmål kombineret med evnen til å kommunikere svar. K3 foregår i en vis afstand fra praksis, men fordrer også stillingtagen: at finde et ståsted.

Harald Grimen (se kapitel 4) udlægger vidensteoretisk, hvordan praktisk viden er "indekseret": den knytter sig til brugssituationen og vidensbæreren. I praktiske situationer skal der handles, og her knytter man forskellige slags viden og vidensformer sammen i bestræbelsen på at gøre det godt. Grimen taler om praktiske synteser, når sammenhængen i videnselementerne er koblet til den praktiske brug af dem i en konkret situation. Praktiske synteser har således en anden karakter end akademiske, teoretiske synteser, der kræver en teoretisk sammenhæng og stringens. Vores respondenter interesserer sig for kvalificerede praktiske synteser, og set i det lys giver det god mening, at de på både fortæller om ståsteder, åbenhed og behovet for mødesteder, hvor forskellige perspektiver kan komme frem.

I professionsteorien peger Andrew Abbott (se kapitel 4) også på, at abstrakt viden aldrig kan anvendes direkte i professionsudøvelsen, og at professionsviden i højere grad muliggør en reflekteret tilstedeværelse i professionsudøvelsen.

Professionsteori, vidensteori og pædagogisk teori underbygger således, at det er meningsfuldt, når vores respondenter har en opfattelse af, at de har fået et stærkere ståsted. Uden at det dog indebærer, at de nu ved, hvad det skal gøres, og hvordan og hvornår det skal gøres. De kan bidrage til, at der skabes mødesteder, hvor pædagogikken og de konkrete hændelser bliver drøftet, flere perspektiver kommer på bordet, og man sammen sætter sig for at udvikle pædagogikken.

Vores respondenter beretter både om, hvordan den akademiske videreuddannelse har betydning for deres tilstedeværelse i pædagogisk praksis, og om, hvordan den har betydning for, hvordan de forholder sig i det felt, hvori den pædagogiske praksis foregår. Her er der også andre aktører end børn og kolleger: politikere, forvaltningen, fagforeningen, private leverandører/ejere, samarbejdspartnere og også den offentlighed, hvori borgere danner sig en mening om det pædagogiske arbejde i institutionerne. Vores respondenter angiver, at de har blik for de mange aktører, og at de oplever, at de står noget stærkere i forhold til dem nu – at de ikke så nemt bliver kastebold. Også her gør det sig gældende, at de oplever at have et bedre fodfæste, men de angiver samtidig, at de har et større indblik i den organisatoriske kontekst, så de bedre kan orientere og begå sig.

Sammenfattende oplever vores respondenter, at de har udviklet nye kompetencer gennem deres uddannelse; kompetencer der, når de bruges i praksis, er med til at styrke institutionernes pædagogiske arbejde, ligesom de kan bidrage til at styrke pædagogernes profession og samarbejde med eksterne aktører.

Hvad understøtter det, de bringer i spil, og hvad besværliggør det?

Mens vi i det foregående har skitseret et overordnet og positivt billede af, hvad vores respondenter kan bringe i spil, så beretter de dog også om, at det bestemt ikke altid er ligetil at bringe det, de kan, i spil. De peger på, at både ledere/styrere og kolleger kan opleve dem som besværlige og kritiske, og at det kan medføre, at de føler sig trængte og ikke værdsat. Det hjælper at være flere, ligesom det hjælper at have et godt og ikke konkurrencepræget

samspil med en leder/styrer. Det hjælper også at få anerkendelse. Vores respondenter er gennemgående eksempler på det, Goodson kalder for principledet professionalisme, hvor man har en bevidsthed om de væsentlige faglige, pædagogiske værdier. Havner en sådan pædagog eller barnehagelærer i en institution, der er karakteriseret af lokal, selvberoende prakticisme eller af tekniske leverancer, kan det være svært at finde sin plads. Er der i forvejen en interesse for den form for professionalisme, eller hvis man kan vække den interesse, så oplever de, at det giver mening.

Vores respondenter er som praktiserende pædagoger og barnehagelærere på både lig de andre pædagoger og barnehagelærere og anderledes. De er ofte mindst lige så veluddannede som deres ledere/styrere, men de har ikke den samme rolle. Det ser ud til, at de gerne vil have en særlig plads, hvor de kan bringe det, de kan, i spil. Spørgsmålet er, om der er plads til det, de kan og gerne vil omsætte til praksis. Når pladsen ikke umiddelbart er givet, kan det være vigtigt, at pædagogen/barnehagelæreren kan sætte ord på – og give eksempler på – det særlige, hun kan. Uddannelserne vil i princippet kunne bidrage til de processer, hvor pædagoger/barnehagelærere og daginstitutioner/barnehager skal danne et match, ved tydeligt at angive, at – og hvordan – de sigter mod de praksisrelevante kompetencer.

Det, der understøtter, at de masteruddannede pædagoger/barnehagelærere kan indtage en meningsfuld plads, er, at institutioner er interesserede i deres særlige professionalisme, at der er en leder/styrer, der kan rumme og give plads til så velkvalificerede medarbejdere, og at pædagogerne/barnehagelærerne selv både kan redegøre for og praktisere deres kompetencer.

Hvad virker i den akademiske videreuddannelse?

Hvordan kan det være, at der er et stort sammenfald i de norske barnehagelæreres og de danske pædagogers beretninger om deres udbytte af videreuddannelsen, selv om der er stor forskel på de danske og de norske akademiske videreuddannelser (se kapitel 2 og 3). Kan det, der tilsyneladende er "virksomt" i uddannelsen, identificeres, og ville det i så fald give mening at fremhæve det?

Der er stor forskel på de akademiske uddannelser, som norske barnehagelærere og danske pædagoger kan tage. Mens de norske har rødder i barnehagefeltet, og man her har oprettet masteruddannelser med respekt for "barnehagens helhetlige pedagogikk" (se kapitel 2), er de danske

akademiske uddannelser knyttet til discipliner eller til bestemte funktioner og interessefelter (se kapitel 3). Alligevel er der stor overensstemmelse i de ambitioner, oplevelser og erfaringer, som de danske og de norske respondenter beretter om. En hurtig hypotese kan være, at det tilsyneladende ikke er den specifikke uddannelses konkrete indhold, der er afgørende for det udbytte, som barnehagelærerne og pædagogerne har af uddannelsen. Dermed ikke sagt, at indholdet ikke betyder noget, men det er ikke i sig selv en afgørende faktor.

Til gengæld ser det ud til, at respondenternes motivationer og ambitioner ligner hinanden, ligesom stort set alle beretter om, at de gennem studietiden har opnået fagpersonlig dannelse. I Norge skyldes dette muligvis, at masteruddannelsen er udviklet af barnehagelærere, for hvem det var magtpåliggende, at "barnehagens helhetlige pedagogikk" var omdrejningspunktet. I Danmark skyldes det muligvis, at uddannelserne generelt er præget af lav klassificering (Bernstein). Dette giver de studerende mulighed for selv at præge og tone deres uddannelse gennem valg af emner og opgaver.

Måske kan det forhold, at arten af videreuddannelsens vidensdimension tilsyneladende ikke er afgørende for udbyttet af uddannelsen, forstås i lyset af, at faget pædagogik forudsætter, at man kan beskæftige sig med både "kendsgerningerne" og "opgaven". Pædagogik er en disciplin, der beskæftiger sig med, hvad vi vil med den næste generation, og med, hvad vi kan ville med den. Mens den viden, som udgør de akademiske uddannelsers curriculum er forskellig, er vores respondenter tilsyneladende enige om, at viden altid skal sættes i relation til, hvad man vil og kan ville med den næste generation. De har i hele deres uddannelsesforløb daginstitutionen/barnehagen og de etisk-pædagogiske spørgsmål som en fælles kontekst. Kendsgerningerne er vigtige, både i form af "viden om" og i form af "evnen til at undersøge, hvad der gør sig gældende". I uddannelserne får pædagogerne og barnehagelærerne kendskab til forskellige slags viden, og ofte får de gennem masteropgaven også erfaring med at undersøge. Samtidig holder de fast i, at den viden, de opnår, ikke kan stå for sig selv, men må relateres til daginstitutionens/barnehagens konkrete og normative dimension.

Denne normative dimension har fået en særlig karakter. Vi opdrager ikke længere til det, der foreskrives af religion, stat eller ideologi – selvom børnene skal have kendskab til disse aspekter af livet. I dag kan det, vi vil med barnet, ikke være affirmativt. En affirmativ normativitet implicerer, at man på forhånd har et klart billede af, hvad barnet skal blive til. Hele

det moderne projekt går dog ud på, at mennesker selv skal bestemme, og at de skal opdrages til en ukendt fremtid. Den ikke-affirmative normativitet indebærer, at målet er, at barnet kan blive selvbestemmende, blive rustet til at finde ud af hvilke ønsker der er ønskværdige, kan danne og indgå i fællesskaber af frie mennesker og kan forholde sig kritisk til de samfundsmæssige vilkår. Den ikke-affirmative normativitet medfører en tilbageholdenhed og en opfordring til selvvirksomhed, der blandt andet næres af en overbevisning om, at barnet kan udvikle sig i mødet med verden. Det er i spændingsfeltet mellem, hvad man ved om barnet, hvad man kan ville med barnet, og de rammer, man sætter for barnets møde med verden og dets selvvirksomhed, at barnehagelærerne og pædagogerne søger "god pædagogik".

Vores respondenter henviser hele tiden til, at de er interesseret i det konkrete; i mulighederne for at realisere god pædagogik i en konkret sammenhæng med disse børn og på dette sted lige nu. De reflekterer over, hvad kendsgerningerne er, hvad opgaven er, og hvad der så er godt at gøre. Deres ophold i det, som i kapitel 4 kaldes for det kundskabssociologiske handlingsrum, dvs. den uddannelsesmæssige og sociale sammenhæng, hvor viden udvikles, anvendes, diskuteres, kritiseres og ændres, er formentlig med til at ruste dem til netop disse reflektioner, uanset hvilke helt specifikke vidensfelter der har været centrale i dette rum.

Dette medfører dog tre yderligere refleksioner. Den første handler om den fagpersonlige udvikling, den anden om faget og disciplinen pædagogik og den tredje om træning i at undersøge og udvikle.

Når det tilsyneladende er sådan, at den fagpersonlige udvikling i høj grad er de studerendes egen fortjeneste, så kunne man forestille sig, at man i den akademiske videreuddannelse aktivt understøttede det aspekt af uddannelsen. Akademiske uddannelser tilrettelægges i høj grad ud fra en forestilling om, at de skal handle om kendsgerninger og om metoder til at få dem frem. Når pædagogik nu er en disciplin, der nødvendigvis må handle om både kendsgerninger og opgaven, kunne man også have andre forventninger til didaktikken og de pædagogiske mål.

Når den fagpersonlige udvikling er vigtig, netop fordi pædagogik både handler om kendsgerninger og om opgaven, kunne man forestille sig, at den almenpædagogiske disciplin, hvori dette forhold bliver tematiseret, havde en central placering i uddannelsen. I Norge har der været en historisk udvikling, hvor man har ønsket at sikre, at uddannelsen byggede på "barnehagens helthetlige pedagogikk", og derfor har man distanceret sig fra

universitetsuddannelserne i pædagogik, hvor man i høj grad beskæftigede sig med skolen. I Danmark har disciplinen pædagogik aldrig haft en særlig akademisk bevågenhed. Måske er det på tide at se kritisk på de historiske udviklinger og gøre op med tilsidesættelsen af almenpædagogikken i uddannelserne.

Når dimittender, der vender tilbage til praksis, har gavn af uddannelsen, fordi de er blevet bedre til at se og være åbne for flere perspektiver, kunne man forestille sig, at man i uddannelsen netop kunne øve sig på at forholde sig undersøgende og udviklende i forhold til en konkret praksis. De studerende uddannes i den akademiske uddannelse ikke til at blive akademiske forskere – det kan de blive gennem en ph.d.-uddannelse – men de kan uddannes til at kunne udføre praksisforskning. At være praksisforsker indebærer, at man deltager i en udforskende praksis, som på flere måder ligner en forskningspraksis. Specielt gennem arbejdet med den afsluttende masteropgave eller specialet, som flere af vores informanter med begejstring fortæller om, har de fået øvelse i forskerens måde at tænke og arbejde på. Det har betydning for, hvordan de efter endt uddannelse selv forholder sig til egen og institutionens praksis. Man kunne forestille sig, at master- og specialearbejdet i endnu højere grad kunne rette sig mod praksis og på den måde bygge bro mellem akademisk kundskab og pædagogisk faglighed.

Skal barnehagelærere og pædagoger med en akademisk videreuddannelse have en særlig position for, at de kan gøre fyldest? Og hvad vil det sige at gøre fyldest?

Vores respondenter giver udtryk for, at de kan bidrage til udvikling af børnehavepædagogikken. Det ser ud til, at deres engagement i praksis kombineret med deres evne til at bringe flere perspektiver i spil er særlig betydningsfuld. De har rod i udøvelsen af praksis og har fundet måder, hvorpå de kan tage afstand til den, perspektivere den og undersøge den med henblik på at udvikle den. De har desuden tilsyneladende også ofte gode forudsætninger for at danne og bidrage til pædagogfaglige fællesskaber, hvor man sammen undersøger og udvikler. Dernæst ser det ud til, at de ofte har en interesse i at bidrage til formidling mellem udviklingstiltag oppefra og udviklingstiltag nedefra.

Alt dette peger på, at man gennem ansættelse af sådanne pædagoger og barnehagelærere øger børnehavens egne muligheder for at udvikle pædagogikken i en levende vekselvirkning med sin tid og sine omgivelser. Man ville kunne reducere den centrale styrings tvingende karakter for at give plads til en mere dialogbaseret styring (se kapitel 8). Internt på institutionerne kunne man arbejde mere systematisk med relevante undersøgelser og udviklingstiltag, såvel i forhold til individuelle børn som i forhold til børnefællesskaber og hele institutionen. Både internt, i forhold til omverdenen og i forhold til det forvaltningsmæssige og politiske niveau kunne man vinde troværdighed og respekt gennem en synliggørelse af faglige spørgsmål, ræsonnementer, undersøgelser og udviklingstiltag.

Såfremt man gennem ansættelse af pædagoger og barnehagelærere med en akademisk videreuddannelse styrker den samlede kompetence på stedet, vil der være mindre behov for at købe tjenester, kurser og programmer fra eksterne aktører, og man vil opdyrke en større evne til kritisk vurdering af det, der tilbydes, og det, der er brug for.

De masteruddannede pædagoger og barnehagelærere, der vender tilbage til praksis, kan være katalysatorer for sådan en udvikling. De vil bidrage på forskellige måder, da både deres egne livshistoriske forudsætninger og de konkrete institutionelle forhold, de befinder sig i, er forskellige (se kapitel 6). Såfremt man er enig i, at en sådan udvikling er ønskelig, aktualiseres spørgsmålet om formelle og uformelle positioner i daginstitutioner og barnehager. Enkelte af vores informanter giver udtryk for, at de ser et behov for, at der oprettes særlige stillinger, mens andre spørger, hvorvidt det er en god ide, at de tages ud af dele af det pædagogiske arbejde for at kunne dyrke andre. Samtidig med, at de ønsker mere tid til refleksion og planlægning, både individuelt og sammen med de andre pædagoger/barnehagelærere, ønsker de at være tilstede sammen med børnene i alle de daglige situationer, fordi det er der – i praksis – de kan gøre en forskel.

I Danmark kunne man forestille sig, at en udvikling, hvor pædagoger med en akademisk videreuddannelse i praksis får anerkendelse og handlingsrum, er i tråd med regeringens udspil ”Danmark kan mere III”, hvori man lægger op til ”at sætte velfærden fri”. I Norge er der lagt op til at øge andelen af barnehagelærere og styrere med masteruddannelse frem til 2030 for at styrke den faglige og analytisk-metodiske kompetence, som kræves for at vurdere og videreudvikle barnehagens praksis. Det kan tænkes, at særlige stillinger knyttet til en særlig opgave kunne være hensigtsmæssige i den sammenhæng. Men det kan også tænkes, at det er muligt at realisere

det indenfor den eksisterende stillingsstruktur, og at masteruddannede barnehagelærere kan fungere som faglige ressourcepersoner i det faglige fællesskab, de indgår i. Det vigtigste er, at kompetencen værdsættes, og at de, der har den kompetence, får et handlingsrum.

Vi forestiller os, at pædagoger og barnehagelærere med en akademisk videreuddannelse kan styrke professionen som sådan og gøre institutionen mere robust i mødet med andre aktører, der ønsker at påvirke det pædagogiske arbejde. I den forbindelse skal man se kritisk på de eksisterende strukturer og magthierarkier og på organisationskulturen, der ikke understøtter en sådan udvikling. Det er ikke gjort med ansættelse af en masteruddannet pædagog/barnehagelærer alene, heller ikke hvis vedkommende ansættes i en særlig stilling.

Barnehagelærere og pædagoger med en akademisk videreuddannelse kan indgå i en form for vidensøkologi, hvor der er en mangfoldighed af viden, som tilsammen gør en kommune eller en klynge af institutioner selvforsynende. Økologibegrebet henviser også til, at viden kan cirkulere og genbruges. Den udvikler solide rødder og kan udgøre en form for modekspertise i forhold til eksperter fra andre fagområder, når der skal udarbejdes dagsordener for udvikling.

Forfatterbiografier

Mari Pettersvold er førsteamanuensis i sociologi ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hendes primære forskningsinteresse er vilkår for demokrati i børnehaven for så vel børn som ansatte. Empowerment af børn og barnehagelærere går igen som temaer i undervisning og i publikationer. Hendes doktorafhandling fra 2015 har titlen *Barns demokratiske deltakelse i barnehagen: Fordring og utfordring.* Blandt hendes seneste publikationer, skrevet sammen med Solveig Østrem, er bogen *Profesjonell uro: Barnehagelæreres ansvar, integritet og motstand* (2018) og antologien *Problembarna* (2019) redigeret i samarbejde med Solveig Østrem.

Jan Jaap Rothuizen er docent og forskningsleder for programmet Dannelse og etik ved VIA University College. Hans forskning handler bl.a. om arten og dannelsen af pædagogers *pædagogiske* faglighed og om pædagogik som kulturvidenskabelig disciplin. Han er medforfatter til bøgerne *Pædagogik og fortælling: Om at forstå, fortolke og forny pædagogisk praksis* (2019), *Det pædagogiske projekt: Om at udøve, undersøge og*

udvikle pædagogisk praksis (2020) og *Det pædagogfaglige miljø: Et uenighedsfællesskab* (2023).

Solveig Østrem er professor i pædagogik ved OsloMet. Hendes forskningsinteresse er temaer i skæringspunktet mellem politik, professionsudøvelse, pædagogik og etik. Hendes sidste bogudgivelse er *Å skrive akademisk: En veiviser for forskere* (2022). Hun har også skrevet bøgerne *Barnet som subjekt: Etikk, demokrati og pedagogisk ansvar* (2012) og *Barnehagelæreren som profesjonsutøver* (2016), sidstnævnte i samarbejde med Bernt Andreas Hennum. Et mangeårigt samarbejde med Mari Pettersvold har blandt andet resulteret i bøgerne *Mestrer, mester ikke: Jakten på det normale barnet* (2012), *Profesjonell uro: Barnehagelæreres ansvar, integritet og motstand* (2018) og antologien *Problembarna: Metoder og manualer i barnehage, skole og barnevern* (2019).

Stadig flere barnehagelærere har masterutdanning. I Norge er det også en uttalt politisk ambisjon om at det skal ansettes flere masterutdannede barnehagelærere i barnehagen. Både i Norge og Danmark ser vi en økende etterspørsel etter mer kompetanse i barnehagen og flere karriereveier for barnehagelærere og pedagoger. Dermed blir det også behov for mer kunnskap om hva som skjer i møtet mellom akademisk kunnskap og barnehagefaglig pedagogisk praksis.

I denne antologien presenteres ny empirisk kunnskap om hvordan kompetanse på masternivå anvendes i barnehagen, og hvordan akademisk kunnskap gis relevans for barnehagens praksis. Det empiriske materialet som ligger til grunn for antologien, er kvalitative intervjuer med masterutdannede barnehagelærere i norske og danske barnehager og en spørreundersøkelse sendt ut til alle norske barnehager. Antologien er også basert på historisk materiale og dokumenter som synliggjør framveksten av videreutdanninger generelt og masterutdanning spesielt.

Bokutgivelsen springer ut av forskningsprosjektet «Barnehagefaglig master i praksis», som er et samarbeidsprosjekt mellom forskere ved én dansk og to norske utdanningsinstitusjoner, henholdsvis VIA University College i Århus, OsloMet – storbyuniversitetet og Universitetet i Sørøst-Norge. Målet med prosjektet har vært å utvide kunnskapen om hvordan barnehagelærere med barnehagefaglig masterutdanning erfarer at deres kompetanse blir anvendt, og om hvordan kompetansen kommer barnehagen til gode og gis muligheter i sektoren.

Bidragsyterne i antologien er Sisse Due, Anne Greve, Kristina Axelsen Ivarson, Olav Kasin, Mari Pettersvold, Jan Jaap Rothuizen og Solveig Østrem.

ISBN 978-82-02-82552-2

www.cda.no

CAPPELEN DAMM AKADEMISK